

**MARIA ISABEL VALENTE PIRES**

**PEDAGOGIA DE VINCULAÇÕES**  
**E**  
**EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

**2 Volumes (Vol. I)**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em  
Ciências da Educação – Psicossociologia da Educação, pela  
Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia,  
sob a orientação do Prof. Doutor Bartolomew McGettrick  
e da Prof. Doutora Teresa Ambrósio

**LISBOA**  
2001



Ao Zé

por todo o apoio e carinho.

À Joana, ao Gonçalo, à Maria José e ao Pedro,  
que saibam construir à sua volta uma rede de  
vinculações e orientar as suas vidas por  
valores.





## **Agradecimentos**

À Prof. Doutora Teresa Ambrósio e ao Prof. Doutor Bartolomew McGettrick por toda a atenção, disponibilidade e precioso apoio. No decurso deste estudo, sempre recebi, de um e de outro, ainda que de formas diferentes, a clareza de ideias, o incentivo e a palavra amiga.

Aos professores das escolas estudadas. Sem a sua colaboração e participação activa, não teria sido possível realizar este trabalho. Desde a primeira hora se mostraram-se interessados, cooperando na recolha de dados, fazendo sugestões e facultando o acesso a textos e trabalhos dos alunos.

Ao meu Marido por todo o apoio que me deu ao longo destes anos e ainda pela ajuda no tratamento dos dados e no arranjo gráfico da tese.

Aos meus Colegas da Escola Superior de Educação de Setúbal, em especial aos do Departamento de Matemática, por toda a solidariedade que me fizeram sentir.

Às minhas amigas Maria Fernanda Alves Pereira, Leonor Filipe e Maria da Conceição Seabra Gomes pelo apoio e partilha de tarefas nos projectos em que estivemos conjuntamente envolvidas. Só assim foi possível dispor de tempo para o desenvolvimento do trabalho e para a reflexão que este estudo exigiu.



Este trabalho foi elaborado com o apoio do  
PRODEP - Programa de Desenvolvimento da  
Educação em Portugal, do Instituto de Inovação  
Educativa e da Direcção Geral da Acção  
Social.



## RESUMO

A escola em Portugal está fortemente centrada nas capacidades cognitivas e racionais do indivíduo e a pessoa como um todo é muitas vezes ignorada quando não marginalizada.

O presente estudo desenvolve-se no domínio da pedagogia. Nele se assume que o objecto da educação é a pessoa como um todo, incluindo a construção da sua identidade, o desenvolvimento da sua personalidade, a forma como constrói os seus próprios valores. Pretende-se contribuir para a compreensão da importância de vinculações entre aluno e educador na construção de valores.

Houve uma preocupação específica por crianças de um meio sociocultural desfavorecido.

O **problema** que orientou o estudo foi formulado da seguinte maneira:

*De que forma será possível proporcionar à criança um meio escolar que lhe permita estabelecer vinculações e em que medida essas vinculações favorecem a aquisição de valores.*

Foram **objectivos** do estudo:

- Estudar as condições favoráveis à criação de vinculações em meio escolar;
- Estudar a educação para os valores que se realiza na escola;
- Procurar detectar as possíveis relações entre as vinculações que a criança estabelece e a aquisição de valores.

Formularam-se dezasseis **questões de investigação** organizadas em grupos de acordo com o seu conteúdo. O primeiro grupo está relacionado com a existência de vinculações no processo pedagógico. O segundo grupo com os valores e a educação para os valores. A última questão diz respeito à possível relação entre a existência de vinculações e a aquisição de valores.

O estudo decorre num **contexto** de grande interesse pelo lugar dos valores na educação tanto em Portugal como no mundo ocidental.

Foi usada uma **metodologia** de estudo de caso.

Começámos por construir uma **fundamentação teórica**. No que respeita à educação para os valores tentámos fazer uma revisão de literatura de acordo com uma sequência cronológica. Quanto às vinculações, depois de apresentar resumidamente algumas abordagens como a de Bowlby e a de Spitz, valorizámos a pedagogia de vinculações de Kentenich, uma vez que o nosso estudo se preocupa com as questões pedagógicas no que respeita à importância das vinculações na educação dos valores.

Foram feitos dois estudos exploratórios, um numa escola escocesa e outro numa chilena. O primeiro permitiu-nos compreender a importância da estabilidade da equipa docente e da sua capacidade em construir um projecto pedagógico coerente. O segundo foi realizado numa escola que aplica o sistema pedagógico de Kentenich na qual pudemos observar a importância das vinculações.

Os dois **estudos de caso** foram feitos em escolas portuguesas de bairros desfavorecidos dos arredores de Lisboa. Na primeira escola o corpo docente era composto por professores que gostavam de trabalhar com estas crianças e que conseguiram uma atitude pedagógica coerente. As crianças desenvolveram vinculações com os seus professores e a sua escola. Pensamos que o sucesso na promoção de valores pode ser considerado pelo menos a curto prazo. A segunda escola tem o corpo docente pouco estável que não conseguiu definir opções pedagógicas claras. Não foi possível detectar a existência de vinculações nem aquisição de valores.

Como **conclusão** dos dois estudos, e tentando comparar os resultados com teorias rivais, pensamos que é possível que exista uma influência positiva de um ethos escolar rico em vinculações na educação para os valores.

## ABSTRACT

School has been concerned in Portugal is strongly centred in the individual's cognitive and rational capacities and the individual as a whole is often kept apart or even ignored.

We developed a study in the domain of the pedagogy, where we assume that the object of education is the person as a whole, including the construction of one's identity, the development of one's personality, the way one build up their own values. We intended to contribute to the understanding of the importance of attachments between pupil and educator in the construction of the student's own values.

We were especially interested in children from a low social-cultural level environment.

So our **research problem** is:

*How do attachments develop by the children with their teachers and their school is important for the construction of their own values.*

The **objectives** of the research are:

- To study the net of attachments develop by children inside school;
- To study the type of values education which is practised by school;
- To try and find out the relation between attachments develop by children inside the pedagogical system and the acquisition of values by students.

The current research was guided by sixteen **research questions**, which were organised in groups, according to their specific contents. The first group addresses questions related to the **attachments** in the pedagogical system. Some of them are concerned with the school ethos as the construction of attachments requires a number of conditions and one of the most relevant is related to the school ethos. The last question of

this group is concerned with the existence of *attachments*.

The second group presents all questions concerning both **values** fostered by school and the kind of **value education** that is delivered. One of this is about the possibility of a relationship between attachments and the promotion of values.

The study runs in a **context** of a great interest with this issue: the place of values in the education, both in Portugal and in the occidental world..

We used a **methodology** of case study. We studied two schools in not favoured quarters in the surroundings of Lisbon.

Thereupon we elaborated the study plan; we started building the **theoretical framework**. We tried to do it according a chronological sequence, both with values and with attachments. In what concern values, we started with the Greeks and finished with the postpositivism, that we considered a very interested approach. In what concern attachments, after summarised some approaches like those of Bowlby and Spitz, we valorised the Pedagogy of Attachments of Kentenich, as our study is a pedagogical one and he is concerned with the importance of attachments in value education. We discovered also that his pedagogical system has several characteristics of a postpositivistic pedagogy, as: their complexity, to be centred in the person, to give attention of all aspects of the person (cognitive, affective, social and values), to run across the whole life, to give attention both the individual and the group, to consider them in their specificity, to give a great importance to the educator as a person.

We do two *exploratory studies*. The first one was done in a Scottish school. It allows us to understand the importance of the staff of teachers who presents a steady permanence and defends a coherent pedagogical system. The second one was done in a Chilean school, which applies the pedagogical system of Kentenich. It shows us the importance of attachments present in the school.



The two **case studies** were done in Portuguese schools as we said. What we found more specific in the First School was the pedagogic teamwork composed by teachers who do love those children and who achieved a coherent pedagogical attitude. This global attitude looks to allow the acquisition of attachments by the children to their teachers and to their school. We think that the success in promoting values can be considered, at least in the short term. The Second School has teachers who do not work as a team with clearly defined pedagogical options. We did not detect the existence of attachments. About the fostering of values by these teachers we did not detect it too.

As a **conclusion** to both case studies, and trying to compare the results with rival theories, we think that is possible that it exists a positive influence of a school ethos rich in attachments in the values education. Another conclusion could be that the Pedagogy of Attachments appeared as a positive contribution to the promotion of values, especially in what concern the hidden curriculum. It could be enriched with the contributions of another pedagogical systems in order to make more complete a school version of this pedagogy, which was not elaborated as a school system.



# ÍNDICE VOLUME I

<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>ELEMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA</b>	
	<b>PROBLEMÁTICA</b>		<b>1</b>
1.1	PROBLEMÁTICA		5
	1º GRUPO - AS VINCULAÇÕES NO SISTEMA PEDAGÓGICO		9
	2º GRUPO - A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES		12
1.2	CONTEXTO DA PROBLEMÁTICA	PERTINÊNCIA DO ESTUDO	15
1.3	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO		23
	O PLANO DE ESTUDO		29
	<b>PARTE I</b>	<b>EDUCAÇÃO, VINCULAÇÕES E VALORES</b>	
	<b>PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS</b>		<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>DA EDUCAÇÃO ÉTICA À EDUCAÇÃO PARA OS VALORES</b>	<b>UMA</b>	
	<b>VIAGEM NO TEMPO</b>		<b>41</b>
2.1	DO PENSAMENTO CLÁSSICO AO ILUMINISMO		44
2.2	O PARADIGMA POSITIVISTA NA INVESTIGAÇÃO CONTEMPORÂNEA		47
	AS TEORIAS COGNITIVISTAS DE DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO MORAL		48
	AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM SOCIAL		56
	ALGUNS COMENTÁRIOS ÀS DIVERSAS CORRENTES		62
2.3	AS TEORIAS PÓS-POSITIVISTAS		68
2.4	A EDUCAÇÃO MORAL NAS ESCOLAS		72
	NOTAS CONCLUSIVAS		75
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>VINCULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA</b>		<b>77</b>
3.1	EMERGÊNCIA DAS TEORIAS DA VINCULAÇÃO	CONTEXTO HISTÓRICO	80
3.2	BOWLBY E A TEORIA DA VINCULAÇÃO		83
	VINCULAÇÕES		83
	PADRÕES DE VINCULAÇÃO		87
	FIGURA DA VINCULAÇÃO PRINCIPAL E FIGURAS SUBSIDIÁRIAS		88
	EVOLUÇÃO DA VINCULAÇÃO NO BEBÊ E NA CRIANÇA PEQUENA		89
	EVOLUÇÃO DA VINCULAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA E IDADE ADULTA.		91
	VINCULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE.		92
3.3	SPITZ E A FORMAÇÃO DO EGO		94
	PRIMEIRO ESTÁDIO		94
			XV

SEGUNDO ESTÁDIO	95
TERCEIRO E QUARTO ESTÁDIOS	96
DESENVOLVIMENTO DEPENDENTE	98
NOTAS CONCLUSIVAS	101
<b>CAPÍTULO 4 PROPOSTA DE UMA PEDAGOGIA DE VINCULAÇÕES</b>	<b>103</b>
4.1 ORGANISMO DE VINCULAÇÕES	106
CONTEXTO E DIMENSÕES	106
O ORGANISMO DE VINCULAÇÕES	109
O ORGANISMO DE VINCULAÇÕES COMO CONCEPÇÃO ORGÂNICA DO SOCIAL	119
VINCULAÇÃO ÀS PESSOAS	122
VINCULAÇÃO AO LOCAL	124
VINCULAÇÃO ÀS IDEIAS	125
VINCULAÇÕES ÀS COISAS	127
4.2 A PEDAGOGIA DE VINCULAÇÕES	131
PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS.	132
UMA PEDAGOGIA DE LIBERDADE	135
UMA PEDAGOGIA DE CONFIANÇA	143
UMA PEDAGOGIA DE MOVIMENTO	145
A FIGURA DO EDUCADOR	147
NOTAS CONCLUSIVAS	150
<b>CAPÍTULO 5 ETHOS FAMILIAR E PEDAGOGIA DE VINCULAÇÕES</b>	<b>153</b>
5.1 A FAMÍLIA COMO GERADORA DO ORGANISMO DE VINCULAÇÕES	156
A VINCULAÇÃO BEBÊ/MÃE	156
A VINCULAÇÃO AO LAR	158
5.2 ETHOS FAMILIAR E AUTORIDADE PATERNAL E MATERNAL	160
O ETHOS FAMILIAR	160
A FIGURA PATERNAL	163
CONSCIÊNCIA PATERNAL E AUTORIDADE	168
O DESAPARECIMENTO DE FIGURAS PATERNAIS	171
A FIGURA MATERNAL	175
POLARIDADE CRIADORA PAI-MÃE	177
A CONSCIÊNCIA DE FILHO	179
NOTAS CONCLUSIVAS	181
<b>CAPÍTULO 6 PEDAGOGIA DO IDEAL A ORIGINALIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA OS VALORES</b>	<b>183</b>
6.1 UMA PEDAGOGIA DE VALORES E ATITUDES	187

PROCESSO EDUCATIVO E EDUCADOR	192
PERSONALIDADES LIVRES, FORTES E ENRAIZADAS.	196
O PROCESSO EDUCATIVO PESSOAL	199
6.2 IDEAL DE GRUPO E COMUNIDADE EDUCATIVA	201
O PROCESSO EDUCATIVO NA COMUNIDADE ESCOLAR	203
NOTAS CONCLUSIVAS	206
<b>CAPÍTULO 7 A PEDAGOGIA NA ESCOLA UMA HISTÓRIA DO SÉC. XX</b>	<b>209</b>
7.1 SISTEMAS PEDAGÓGICOS	212
NOTAS CONCLUSIVAS	222
<b>CONCLUSÃO DA PARTE I</b>	<b>224</b>
 <b>PORTE II A ACÇÃO EDUCATIVA NUMA COMUNIDADE ESCOLAR DA VINCULAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE VALORES</b>	 <b>229</b>
<b>CAPÍTULO 8 PROCEDIMENTOS HEURÍSTICOS PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO</b>	<b>233</b>
8.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS	235
8.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHAS DE DADOS	239
TRATAMENTO DOS DADOS	243
A ESCOLHA DAS ESCOLAS	247
OS ESTUDOS PILOTO	251
8.3 OS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS	252
A ESCOLA ESCOCESA	253
A ESCOLA CHILENA	264
NOTAS CONCLUSIVAS	274
<b>CAPÍTULO 9 UMA ESCOLA E UM PROJECTO EDUCATIVO A ESCOLA DOS CEDROS</b>	<b>277</b>
9.1 A ESCOLA E O MEIO ENVOLVENTE	282
CARACTERIZAÇÃO	282
ECOLOGIA HUMANA ENVOLVENTE	285
ECOLOGIA HUMANA INTERNA	293
9.2 O ETHOS DA ESCOLA	310
9.3 VINCULAÇÕES	349
9.4 EDUCAÇÃO PARA OS VALORES	357

NOTAS CONCLUSIVAS	382
<b>CAPÍTULO 10 UM OUTRO OLHAR SOBRE A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA A</b>	
<b>ESCOLA DOS PLÁTANOS</b>	<b>385</b>
10.1 A ESCOLA E O MEIO ENVOLVENTE.	389
CARACTERIZAÇÃO	389
ECOLOGIA HUMANA ENVOLVENTE	391
ECOLOGIA HUMANA INTERNA	399
10.2 O ETHOS DA ESCOLA	402
10.3 VINCULAÇÕES	438
10.4 EDUCAÇÃO PARA OS VALORES	442
NOTAS CONCLUSIVAS	467
<b>CAPÍTULO 11 CONCLUSÕES</b>	<b>469</b>
11.1 SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CONCLUSÕES	472
11.2 ALGUMAS SUGESTÕES PARA UMA PEDAGOGIA ESCOLAR NO DOMÍNIO DOS VALORES	485
11.3 REFLEXÕES FINAIS	493
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>497</b>

# ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 9.1	Número de filhos de acordo com informação dos pais.	286
Quadro 9.2	Percepção das crianças acerca do apoio que recebem das suas professoras	312
Quadro 9.3	Relação de afectividade entre professores e alunos na perspectiva dos Pais	314
Quadro 9.4	Apoio e respeito nas relações professor/aluno na perspectiva dos Professores.	315
Quadro 9.5	Ethos da sala da aula na perspectiva dos alunos	318
Quadro 9.6	Ethos da sala da aula na perspectiva dos pais.	319
Quadro 9.7	Ethos da sala da aula na perspectiva dos Professores.	321
Quadro 9.8	Clima existente nas relações entre professores na perspectiva dos próprios professores.	325
Quadro 9.9	As relações entre alunos vistas pelos próprios alunos.	327
Quadro 9.10	As relações entre alunos vista pelos próprios alunos.	328
Quadro 9.11	Relações entre alunos vista pelos professores.	329
Quadro 9.12	Nível de tranquilidade e segurança no recreio na perspectiva dos alunos.	330
Quadro 9.13	Nível de ordem e exigência na sala de aula na perspectiva dos alunos.	330
Quadro 9.14	Comportamento dos alunos e exigência no trabalho na perspectiva dos pais.	331
Quadro 9.15	Clima de ordem, tranquilidade e alegria da escola e interesse dos alunos no trabalho na perspectiva dos professores.	332
Quadro 9.16	Opinião dos pais sobre algumas formas de comunicação Escola/Família	337
Quadro 9.17	Nível de informação que os pais sentem que a escola partilha com eles.	338
Quadro 9.18	Aproximação com os pais na perspectiva dos professores	340
Quadro 9.19	Colaboração escola/família na perspectiva dos pais.	341
		XIX

Quadro 9.20 Colaboração escola/família na perspectiva dos Professores.	342
Quadro 9.21 Opinião dos alunos sobre a escola em geral.	345
Quadro 9.22 A escola e a Direcção na perspectiva dos Pais.	346
Quadro 9.23 Perspectiva dos Professores acerca das orientações do funcionamento do Conselho Escolar.	347
Quadro 9.24 Relações entre a Direcção e os Professores na perspectiva destes.	348
Quadro 9.25 Influências que se exercem sobre as crianças no que respeita aos valores na perspectiva dos pais.	358
Quadro 9.26 Quem influencia as crianças no que respeita aos valores na perspectiva dos professores.	359
Quadro 9.27 Percepção das crianças acerca de quem os ajuda a distinguir os comportamentos correctos dos incorrectos	360
Quadro 9.28 Responsáveis pela educação para os valores na perspectiva dos professores.	361
Quadro 9.29 Responsáveis pela educação para os valores na perspectiva dos pais.	362
Quadro 9.30 Em que medida a escola e os professores devem assumir a educação para os valores na perspectiva destes.	363
Quadro 9.31 Em que medida a escola e os professores devem assumir a educação para os valores na perspectiva pais.	364
Quadro 9.32 Existência de um sistema de valores na perspectiva dos professores.	366
Quadro 9.33 Existência de um sistema de valores na perspectiva dos pais.	367
Quadro 9.34 Percepção das crianças acerca dos comportamentos importantes para as suas professoras.	368
Quadro 9.35 Percepção das crianças acerca das regras da escola	369
Quadro 9.36 Factores que influenciam a capacidade das crianças para adquirirem valores, na perspectiva dos pais	380
Quadro 9.37 Factores que influenciam a capacidade das crianças para adquirirem valores, na perspectiva dos professores	381



Quadro 10.1 Distribuição das frequências absoluta e relativa das famílias de acordo com o número de filhos.	395
Quadro 10.2 Percepção das crianças acerca do apoio que recebem das suas professoras	403
Quadro 10.3 Relação de afectividade entre professores e alunos na perspectiva dos Pais.	405
Quadro 10.4 Apoio e respeito nas relações professor/aluno na perspectiva dos Professores.	406
Quadro 10.5 Ethos da sala da aula na perspectiva dos alunos	408
Quadro 10.6 Ethos da sala da aula na perspectiva dos pais.	409
Quadro 10.7 Ethos da sala da aula na perspectiva dos Professores.	411
Quadro 10.8 Clima existente nas relações entre professores na perspectiva dos próprios professores.	414
Quadro 10.9 As relações entre alunos vistas pelos próprios alunos.	417
Quadro 10.10 Relações entre alunos vistas pelos professores.	419
Quadro 10.11 Nível de ordem e exigência na sala de aula na perspectiva dos alunos.	421
Quadro 10.12 Comportamento dos alunos e exigência no trabalho na perspectiva dos pais.	422
Quadro 10.13 Clima de ordem, tranquilidade e alegria da escola e interesse dos alunos no trabalho na perspectiva dos professores.	423
Quadro 10.14 Opinião dos pais sobre algumas formas de comunicação Escola/Família	425
Quadro 10.15 Nível de informação que os pais sentem que a escola partilha com eles.	427
Quadro 10.16 Aproximação com os pais na perspectiva dos professores	428
Quadro 10.17 Colaboração Escola/Família na perspectiva dos pais.	430
Quadro 10.18 Colaboração Escola/Família na perspectiva dos Professores.	431
Quadro 10.19 Opinião dos alunos sobre a escola em geral.	434
Quadro 10.20 A escola e a Direcção na perspectiva dos Pais.	435
Quadro 10.21 Relações entre a Direcção e os Professores na	

perspectiva destes.	435
Quadro 10.22 Perspectiva dos Professores acerca das do funcionamento do Conselho Escolar.	437
Quadro 10.23 Influências que se exercem sobre as crianças no que respeita aos valores na perspectiva dos pais.	443
Quadro 10.24 Quem influencia as crianças no que respeita aos valores na perspectiva dos professores.	444
Quadro 10.25 Percepção das crianças acerca de quem os ajuda a distinguir os comportamentos correctos dos incorrectos	445
Quadro 10.26 Responsáveis pela educação para os valores na perspectiva dos pais.	447
Quadro 10.27 Responsáveis pela educação para os valores na perspectiva dos professores.	448
Quadro 10.28 Em que medida a escola e os professores devem assumir a educação para os valores na perspectiva destes.	449
Quadro 10.29 Em que medida a escola e os professores devem assumir a educação para os valores na perspectiva pais.	450
Quadro 10.30 Existência de um sistema de valores na perspectiva dos professores.	451
Quadro 10.31 Regras de comportamento na escola na perspectiva das crianças.	453
Quadro 10.32 Percepção das crianças acerca dos comportamentos importantes para as suas professoras	454
Quadro 10.33 Existência de um sistema de valores na perspectiva dos pais.	455
Quadro 10.34 Factores que influenciam a capacidade das crianças para adquirirem valores, na perspectiva dos pais	464
Quadro 10.35 Factores que influenciam a capacidade das crianças para adquirirem valores, na perspectiva dos professores	466

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1	Universalidade dos valores nas diversas correntes teóricas	18
Figura 1.2	Divergências filosóficas entre os paradigmas de investigação positivista e pós positivista	26
Figura 1.3	Diferenças relativas ao sujeito nos paradigmas de investigação positivista e pós-positivista	27
Figura 2.1	Aspectos convergentes nas teorias positivistas de educação moral	66
Figura 2.2	Aspectos divergentes das teorias positivistas de educação moral	67
Figura 4.1	Algumas teorias da vinculação	108
Figura 4.2	Processo de extensão das vinculações	118
Figura 7.1	Um paradigma educativo pós-moderno	221
Figura 9.1	Texto de uma criança sobre a família (aluno X)	289
Figura 9.2	Texto de uma criança sobre o tema "Ser feliz" (aluno W. D.)	290
Figura 9.3	Texto da criança U	291
Figura 9.4	Texto do aluno R (11 anos, 4º Ano, código 134313)	351
Figura 9.5	Texto da aluna A (11 anos, 4º Ano, código 134403).	352
Figura 9.6	Texto do aluno B (13 anos, 4º Ano, código 134401).	354
Figura 9.7	Texto da aluna N (11 anos, 4º Ano, código 134306).	355
Figura 9.8	Texto do aluno P (10 anos, 4º Ano, código 134303).	356
Figura 10.1	Estrutura etária da população da zona de barracas, segundo o estudo do PER da C.M.C.	394

# ÍNDICE DO VOLUME II

## ANEXOS

ANEXO 1	QUESTIONÁRIOS PORTUGUESES	7
ANEXO 2	OFÍCIOS DREL PARA A ESCOLA DOS CEDROS	39
ANEXO 3	QUADROS DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS DA ESCOLA DOS CEDROS	42
ANEXO 4	ESCOLA DOS CEDROS ENTREVISTA COM A PROFESSORA B	74
ANEXO 5	ESCOLA DOS CEDROS ENTREVISTA COM A FORMADORA A	93
ANEXO 6	ESCOLA DOS CEDROS ENTREVISTA COM A DIRECTORA	97
ANEXO 7	ENTREVISTA COM O JUIZ DA COMISSÃO DE PROTECÇÃO DE MENORES DE CASCAIS	119
ANEXO 8	PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA DOS CEDROS	126
ANEXO 9	QUADROS DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS DA ESCOLA DOS PLÁTANOS	137
ANEXO 10	ESCOLA DOS PLÁTANOS ENTREVISTA COM A FORMADORA A	168
ANEXO 11	ESCOLA DOS PLÁTANOS ENTREVISTA COM A DIRECTORA	178
ANEXO 12	OFÍCIOS DREL PARA A ESCOLA DOS PLÁTANOS	195
ANEXO 13	PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA DOS PLÁTANOS	197
ANEXO 14	QUADROS DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS DA ESCOLA DA ESCÓCIA	203
ANEXO 15	QUADROS DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS DA ESCOLA DO CHILE	219

# **CAPÍTULO 1**

## **INTRODUÇÃO**

### **ELEMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PROBLEMÁTICA**



A escola em Portugal, tal como na maioria dos países do mundo ocidental, tem-se preocupado essencialmente em transmitir conhecimentos académicos, nomeadamente ao nível das competências linguísticas e dos conhecimentos científicos. Este tipo de educação está fortemente centrado nos aspectos cognitivos e racionais da pessoa. Mas a própria pessoa como um todo, é muitas vezes ignorada, quando não marginalizada.

No presente estudo pressupõe-se que o objecto da educação é o todo constituído por cada pessoa, a construção da sua identidade, a formação da sua personalidade, a maneira como aprende a relacionar-se com os outros, com o meio à sua volta e com o mundo das ideias. Pensar na pessoa como um todo significa olhar para o seu eu *interior*, para a dimensão espiritual da sua vida, para a sua auto-valorização, para os seus valores e atitudes (McGettrick, 1995).

A visão do educador deve centrar-se nesse eu global e, numa atitude de profundo respeito, ajudá-lo a descobrir-se a si próprio, a desabrochar e a desenvolver-se duma maneira integrada e em plenitude.

Esta atitude educativa deve ser orientada por valores e permitir a construção de valores. Orientada pelos valores pessoais do educador, permitindo a construção dos valores pessoais do educando. Porque os valores, apesar de pertencerem ao mundo das ideias, têm reflexos directos nas nossas atitudes e acções, determinam o nosso estilo de vida, integram a nossa personalidade, estruturam o nosso eu interior. A educação integral de uma criança ou jovem, a que não se limita a ser mero ensino académico, deve integrar os valores como parte fundamental.

Acreditamos que existem formas diferentes de educar para os valores e factores que influenciem essa educação. As próprias crianças são diferentes, como diferentes são as suas famílias e as comunidades educativas que as envolvem. Entre estas últimas, podemos considerar a importância da instituição escolar que assume a educação e o ensino como sua função por excelência. No âmbito desta instituição se adquirem conhecimentos e atitudes. Esperamos que, do mesmo modo, se adquiram valores e princípios que sirvam de orientação às crianças e aos jovens durante toda a sua vida.

Este estudo reflecte uma especial preocupação por esse processo de construção de valores e pela acção pedagógica que o estimula e promove. Procuraremos analisar em particular, em que medida o ambiente relacional criado na escola nele interfere. Será, portanto, nesse processo pedagógico que se irá central todo o estudo.

Esperamos deste modo contribuir para uma melhor compreensão da relevância da presença de relações afectivas profundas na acção pedagógica que se desenvolve em torno da construção de valores.

O relatório deste estudo está estruturado em duas partes, que se seguem a uma introdução.

Esta contém a problemática, os objectivos, as questões de investigação, a pertinência do estudo e o plano de investigação.

Ao longo da primeira parte desenvolvem-se os fundamentos teóricos que lhe servem de base.

No capítulo 2 apresenta-se uma revisão de literatura das principais correntes no domínio da educação moral e dos valores. Alguns aspectos de teorias sobre a vinculação elaborados no âmbito da psicologia são referidos no capítulo 3. Uma proposta de pedagogia, na qual as vinculações emergem como desempenhando um papel central, ocupa os três capítulos seguintes. No último capítulo desta parte abordam-se, de forma sucinta, alguns sistemas pedagógicos, criados durante o último



século.

A segunda parte deste relatório é dedicada ao desenvolvimento heurístico da investigação. Considerações sobre os procedimentos metodológicos ocupam o capítulo 8, primeiro desta parte. Nos capítulos 9 e 10 descrevem-se, com algum pormenor, os dois estudos de caso efectuados em escolas portuguesas. O último capítulo foi dedicado às conclusões do trabalho, as quais resultam de uma reflexão transversal sobre os dois casos estudados. Avançam-se ainda algumas sugestões no sentido de apresentar uma proposta de pedagogia escolar, que, com base na pedagogia de vinculações apresentada na parte I, e cruzando aspectos de outros sistemas pedagógicos, nos parece adequada à educação para os valores. A outros investigadores caberá confirmar ou refutar as sugestões apresentadas, se tal for julgado de interesse.

## 1.1 Problemática

O processo de construção de valores constitui, assim, o objecto deste estudo.

Está a escola desperta para esta realidade? Que valores assume e que valores considera importantes promover? Como realiza essa educação para os valores? Que factores poderão influenciá-la? De entre esses factores, existirão alguns do domínio relacional?

Propomo-nos, ao longo do estudo, analisar a realidade pedagógica escolar, no sentido de tentar compreender, em maior profundidade, questões deste tipo, adiante formuladas com mais precisão.

Perante a dificuldade em encontrar um consenso acerca do que significa um valor, começámos por considerar a definição do Scottish Consultative Council on the Curriculum (1991): "Valores são princípios ou conjuntos de princípios

*consistentes, que dão forma e orientam as nossas acções e actividades"* (p. 2). Nesta definição, os "princípios" são considerados como construções aceites por uma determinada comunidade. Servem de referência no exercício da nossa capacidade de reflexão e discernimento. Habitualmente, mas nem sempre, são considerados como tendo um carácter positivo. No presente estudo, esse carácter positivo será considerado como preponderante.

Há, no entanto, um aspecto que não ressalta desta definição e que consideramos suficientemente importante para não ficar esquecido: a questão de escolha pessoal. Por tal razão, propomos uma formulação um pouco mais alargada: ***valores são aquelas ideias que valorizamos de uma forma especial, às quais aderimos afectivamente, e que se constituem como princípios ou conjuntos de princípios consistentes, que orientam as nossas opções e dão forma às nossas acções e actividades.***

Como factores relacionais, os que nos pareceram mais pertinentes para o presente estudo foram os ligados ao conceito de vinculação (Kentenich, 1983; Bowlby, 1990; Pourtois & Desmet, 1997).

Por ***vinculação*** entendemos ***uma relação afectiva, profunda, lúcida, livre e permanente, aceite no mais íntimo da pessoa e que a afecta por inteiro*** (Kentenich, 1983).

O facto de considerarmos o conceito de vinculação e não outros do domínio afectivo muito próximos dele, como seja a aceitação, advém de o primeiro corresponder a um sentimento muito mais forte do que o segundo, como o confirmam Pourtois & Desmet (1997). É inegável que a aceitação é um sentimento indispensável à construção de uma auto-confiança que constitui, segundo Erickson (1976 b) a base de uma identidade estável. Mas não basta ser aceite, é necessário saber-se amado e poder por sua vez sentir esse mesmo sentimento de amor. Winnicott (1978) defende que a criança começa a sentir que a vida vale a pena ser vivida, não através da satisfação das necessidades físicas, mas da relação profunda com a pessoa que dela cuida de forma a

criar a convicção de que a sua ausência não significa a perda do seu amor.

Kentenich (1983) inclui no âmbito das vinculações o exercício da autoridade. Considera que o equilíbrio entre o suporte afectivo e a autoridade é determinante em toda acção educativa e especificamente na educação para os valores.

De forma semelhante, Maccoby & Martin (1983), ao definirem os estilos educativos<sup>1</sup>, consideram o *autoritativo* como aquele que permite uma educação mais equilibrada. Este estilo alia uma alta capacidade de resposta afectiva por parte dos pais (*responsiveness*) com uma alta exigência (*demandingness*). Baumrind (1991) defende igualmente que estas duas dimensões congregam as funções parentais na sua essência: o cuidado com o indivíduo (*responsiveness*) e a responsabilidade pela sua socialização (*demandingness*).

A construção de vinculações pressupõe a existência de algumas condições. Uma das mais pertinentes está relacionada com o clima em que a educação decorre. Kentenich (1984) designa por *ethos* familiar um clima educativo promovido por pais que assumem uma clara consciência parental e que exercem uma autoridade que releva de uma grande coerência entre os valores que vivenciam e aqueles que pretendem promover.<sup>2</sup> Generalizando este conceito de *ethos* familiar a outros contextos educativos, poderemos afirmar que o ***ethos*** de uma determinada ***comunidade educativa*** é o clima gerado pela atitude que os educadores, por ela responsáveis, assumem no que respeita ao seu sentimento de parentalidade relativamente aos seus educandos, na coerência entre os valores que vivem e aqueles que promovem.

Terá a escola consciência de que, para educar a criança, é indispensável que esta estabeleça à sua volta uma rede de vinculações, que dêem segurança e equilíbrio à sua formação global? Preocupa-se em criar um clima caracterizado por um

---

<sup>1</sup> Pode-se consultar, a este propósito, o Capítulo 3.

<sup>2</sup> Este tema será desenvolvido no Capítulo 4.

mercado *ethos* educativo onde se equilibrem, com sabedoria, as respostas afectivas com a vertente da autoridade, possibilitando, assim, a construção de vinculações? Sabe promover uma educação para os valores num mundo em que estes se encontram em mudança?

Com este estudo procura-se equacionar estas e outras questões, na esperança de melhor compreender aspectos tão importantes da acção educativa. Assim se formula o seguinte **PROBLEMA**:

***De que forma será possível proporcionar à criança um meio escolar que lhe permita estabelecer vinculações e em que medida essas vinculações favorecem a aquisição de valores.***

São **OBJECTIVOS** do estudo:

- Estudar as condições favoráveis à criação de vinculações em meio escolar;
- Estudar a educação para os valores que se realiza na escola;
- Procurar detectar as possíveis relações entre as vinculações que a criança estabelece e a aquisição de valores.

O estudo foi orientado por dezasseis **QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**, organizadas por grupos, de acordo com os conteúdos que abordam.

Um primeiro grande grupo congrega questões respeitantes à *pedagogia das vinculações*, algumas das quais têm a ver com o *ethos* escolar e outras respeitam o estabelecimento de vinculações.

Num segundo grupo reúnem-se todas as questões referentes aos valores presentes na escola e à *educação para os valores* que nela se faz.

## **1º GRUPO - AS VINCULAÇÕES NO SISTEMA PEDAGÓGICO**

### **O ETHOS ESCOLAR**

De acordo com o que atrás ficou definido, uma comunidade educativa possui um *ethos escolar* positivo quando o ambiente gerado pelos educadores por ela responsáveis assumem uma atitude parental, com as suas vertentes de compreensão e de exigência, a sua capacidade de criar um clima afectivo e de exercer a autoridade.

Ao pretender estudar o *ethos*, fomos analisar todas as relações intra e inter grupos que fazem parte do sistema que é a escola: entre os diversos membros do corpo docente, entre professores e alunos, entre alunos e de todos estes em relação ao próprio local que fornece o ambiente físico onde o sistema toma corpo.

Começámos por nos interrogar acerca das **relações professor/aluno**. Nesse sentido tomámos em consideração factores como:

- o acolhimento afectivo;
- o respeito mútuo;
- a valorização do educando;
- a atenção dado a cada aluno;
- a capacidade de resposta às necessidades de cada aluno;
- a partilha democrática de responsabilidades na gestão da actividade na sala de aula;
- a justiça

pelo que se formula a seguinte

**Questão 1:** *Como se sentem os alunos apoiados afectivamente pelos seus professores e de que forma professores e alunos se tratam mutuamente com simpatia e respeito? É possível considerar a atitude dos professores como uma atitude paternal/maternal, propiciadora do surgimento de vinculações?*

As relações existentes entre professores são de grande

importância para o clima de toda a instituição, pelo que se coloca a seguinte questão:

**Questão 2:** *Qual o suporte afectivo, de apoio e de reconhecimento que os professores sentem que recebem dos outros professores?*

Uma outra vertente essencial na forma como a criança se desenvolve e aprende é a relação que esta estabelece com os seus pares (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1987,1988; Piaget,1966).

Nesta relação, há que ter em consideração

- a amizade;
- o respeito;
- a solidariedade e inter-ajuda;
- a cooperação no trabalho de grupo;
- a coesão do grupo;
- a não competitividade.

A questão formulado neste domínio é a

**Questão 3:** *Qual o nível de amizade, cooperação, apoio e respeito mútuo que os alunos sentem que estabelecem entre si?*

Uma disciplina equilibrada permite criar um ambiente de tranquilidade e segurança, que favorece a concentração e o trabalho. Neste domínio importa considerar factores como:

- a partilha democrática da responsabilidade;
- a gestão de conflitos;
- a exigência;
- a boa-educação e o respeito;
- a segurança;
- o ambiente de trabalho.

Todos estes factores se podem condensar na seguinte questão:

**Questão 4.** *O que pensam os alunos, os professores e os pais*

*sobre o nível de tranquilidade, ordem, segurança e exigência no qual se desenvolve toda a actividade da escola?*

A criança em idade escolar vive entre a família e a escola. Estes dois sistemas constituem, juntamente com o de pares, os grandes pólos de influência sobre a criança (Bronfenbrenner, 1979). Quanto mais harmoniosas e coerentes forem as relações entre as duas instituições, a familiar e a escolar, mais fácil será para a criança entender o que se espera dela, quais os valores e regras pelos quais deve reger o seu comportamento, quais os apoios com que pode contar. Como tal, os pais devem estar ao corrente de toda a actividade da escola, participar na sua vida e apoiar as principais decisões a nível da sua gestão. Considerámos assim que a *relação escola/família* exerce influência no *ethos* escolar, pelo que deve ser tida em consideração.

Nesse domínio analisámos

- a quantidade e qualidade de informação que os pais recebem acerca da escola e do seu filho enquanto aluno;
- em que medida é que a escola apoia a formação dos pais enquanto educadores.

pelo que colocámos a seguinte questão:

**Questão 5.** *Qual o nível de informação e formação pertinente que os pais sentem que a escola partilha com eles?*

Considerámos ainda importante analisar:

- em que medida e de que forma os pais são consultados e até que ponto as suas opiniões são tidas em consideração;
- se existe e como se desenvolve a colaboração entre as duas instituições;

Resumindo estes dois aspectos, coloca-se a seguinte questão:

**Questão 6.** *Qual o espaço de colaboração existente entre a escola e a família?*

O ethos de uma instituição educativa é, em última análise, da responsabilidade da direcção da instituição. Tudo o que até agora procurámos analisar está relacionado, directa ou indirectamente, com a *liderança da escola*. No entanto, há ainda aspectos mais específicos que devem ser tidos em atenção, tais como:

- a explicitação dos princípios e valores, sua coerência, sua partilha por todo o corpo docente;
- a relação direcção - corpo docente;
- a relação direcção - alunos;
- a liderança das equipas de trabalho;
- a partilha democrática de responsabilidades com professores e alunos na gestão da escola.

Assim, neste domínio, a questão que se coloca é a seguinte:

**Questão 7:** *Como se realizam as funções de inspiração, orientação e apoio por parte da direcção da escola?*

*É possível constatar nas suas atitudes e na sua acção o princípio paternal/maternal?*

#### **VINCULAÇÕES**

Uma vez analisado o ethos escolar e a atitude da direcção e dos professores, procurámos detectar a presença de vinculações, nomeadamente nas relações dos alunos com os seus professores e com a própria escola.

**Questão 8.** *As relações dos alunos com os seus professores e com a escola apresentam características de vinculação?*

#### **2º GRUPO – A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

Os valores fundamentam as nossas atitudes, influenciam as nossas opções, condicionam a nossa conduta e estão na base dos nossos comportamentos pessoais e sociais. Apesar de nem sempre



serem assumidos conscientemente, eles exercem uma influência profunda no desenvolvimento da nossa personalidade e na forma como nos relacionamos com os outros e com o mundo

Os valores atravessam toda a actividade educativa, desde as grandes opções políticas até ao mais simples acto de cuidar de um bebé. Ainda que o façamos de forma inconsciente, aquilo que somos e como vivemos, tudo o que ensinamos e a forma como educamos, tudo isso comunica valores (SCCC, 1991).

Por tal razão se coloca a seguinte questões:

**Questão 9.** *Que influências são vistas como condicionando a aquisição de valores por parte da criança?*

Importa também saber quem é visto como responsável pela educação para os valores de uma criança. Dentro dessa inquietação, interessa igualmente perceber se a escola considera que deve ou não preocupar-se com essa vertente da educação ou se deve limitar-se a ensinar conteúdos científicos.

**Questão 10.** *Quem são, na perspectiva dos pais e dos professores, os responsáveis pela educação para os valores de uma criança?*

**Questão 11.** *Em que medida a escola assume educar para os valores os seus alunos? Que razões dá para o fazer?*

É igualmente pertinente saber qual o conjunto de valores que a escola deve promover. Mas não é fácil chegar a um acordo nesse domínio. Muitas vezes, nem dentro de uma mesma escola o consenso é possível. Perante estas dificuldades, opta-se frequentemente por ignorar a questão, evitando o debate que possibilitaria uma tomada de consciência sobre que valores a escola considera como importantes no processo educativo. Por tal razão se coloca a questão:

**Questão 12.** *A escola possui um sistema de valores, coerente e assumido, que procura promover?*

*Esse sistema de valores é consubstanciado de forma consciente*

*num perfil de aluno que a escola pretende formar?*

*Se não existe esse sistema de valores, que valores emergem como consensuais?*

*Esses valores são partilhados pelos pais?*

Se a escola considera como importante a educação para os valores, uma outra questão se coloca: *quando e como realizar essa formação?*

**Questão 13.** *Que formas encontrou a escola para promover a educação para os valores?*

Podemos igualmente questionar-nos no que respeita ao sucesso desses valores.

**Questão 14.** *Como é visto o nível de eficácia da educação para os valores que a escola promove?*

Terão os professores igual capacidade para ajudar as crianças a construírem os seus valores? Se não têm, tal facto pode estar de alguma forma relacionado com as suas características pessoais, o tipo de metodologias que utilizam ou outros factores.

Também interessa averiguar se as crianças terão todas a mesma abertura aos valores ou se haverá características pessoais ou factores diversos, nomeadamente do ambiente que as rodeia, que condicionam a sua capacidade para adquirirem valores e pautarem por eles a sua conduta

Neste sentido se coloca a seguinte questão:

**Questão 15.** *É possível detectar factores pessoais que influenciem a capacidade para transmitir e adquirir valores?*

Finalmente procura-se detectar a possível influência da existência de vinculações na aquisição de valores por parte da criança.

**Questão 16.** *É possível encontrar relações entre as vinculações que rodeiam a criança e a aquisição de valores por parte desta?*

## 1.2 Contexto da Problemática

### Pertinência do Estudo

Os tempos da modernidade têm sido marcados pelas correntes de pensamento mais diversas, que flúem e refluem, se entrecruzam e divergem. Se o emergir da ciência, na sua tentativa de explicar o mundo e o homem, marcou o século XIX, sistemas ideológicos globalizantes e complexos marcaram uma parte substancial do século XX, influenciando sociedades inteiras e a cultura dos povos, procurando responder aos grandes problemas da humanidade.

Em tempos marcados por fortes ideologias, falar de valores tem um sabor a tradição, a lição de moral, a papel velho e amarelecido pelo tempo. Só a constatação da incapacidade da ciência, nomeadamente das ciências humanas e sociais, para responderem aos problemas das sociedades, aliada à derrocada das grandes ideologias e a uma grande fragilidade social, fez ressurgir, um pouco por toda a parte, uma nova inquietação pela problemática dos valores (Coq, 1998).

As sociedades vêem-se hoje confrontadas com mudanças que se sucedem a um ritmo mais ou menos vertiginoso, criando dificuldades de adaptação, com a consequente perda de segurança existencial. A globalização da economia e do sistema de comunicações faz emergir, como mundiais, problemas até agora locais. A complexidade e grandeza dos dispositivos tecnológicos colocam desafios até agora insuspeita dos à responsabilidade daqueles que os controlam, pelas consequências de sobrevivência do planeta Terra que o seu uso indevido pode pôr em causa. A sociedade da informação torna presentes, em simultâneo, todos os espaços e todos os tempos, forjando sociedades multiculturais. A força dos *mass-media* sobre a opinião pública, fazendo emergir novos critérios e influenciando modos de viver e de se relacionar, entraram numa "deriva de estilhaçar referências culturais e de inculcar o mais refinado relativismo cultural" (Azevedo, 1998, p. 17). O homem está a perder as suas ancestrais referências culturais e de valores.

Tudo isto gera tensões. O Relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI refere diferentes tensões a que a Humanidade se encontra sujeita:

- a tensão entre o *global* e o *local* - como se tornar cidadão do mundo sem perder as suas raízes culturais;
- a tensão entre o *universal* e o *singular* - como manter a pertença e participação na comunidade em que se insere e cuja cultura vai sofrendo, necessariamente, um processo de globalização e simultaneamente desenvolver todas as suas potencialidades como pessoa e realizar o seu próprio projecto de vida;
- a tensão entre *tradição* e *modernidade* - como se adaptar à realidade, aos desafios do desenvolvimento científico e tecnológico sem perder as suas raízes;
- a tensão entre as *soluções a curto* e a *longo prazo* - como resistir à cultura contemporânea marcada pelo efémero e ser capaz de, paulatinamente, construir estratégias que procuram dar respostas a problemas que não se compadecem com soluções de emergência, como são, por exemplo, os que envolvem questões estruturais;
- a tensão entre *competição* e *igualdade de oportunidades* - como forma de ultrapassar este tipo de tensão na educação, a Comissão que redige o Relatório propõe que se actualize o conceito de educação ao longo de toda a vida;
- a tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação por parte do homem
- a tensão entre o *material* e o *espiritual* - como responder aos anseios, tantas vezes inconscientes, de ideal e de valores morais.

Neste último ponto, a referida Comissão considera que

Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do

pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo - e aqui a Comissão teve o cuidado de ponderar bem os termos utilizados - a sobrevivência da humanidade.

Delors et al., 1996, p. 15

As questões sobre os valores tornam-se, assim, pertinentes. Estão presentes na palavra dos políticos, na pesquisa dos investigadores, na preocupação de pais e educadores.

Mas que valores? Neste campo, a polémica está instalada. Se uns advogam a existência de valores universais (Piaget, 1932, Kohlberg, 1971), outros sustentam um enquadramento cultural que dê sentido, conteúdo e valor a algumas ideias, que são assim assumidas como valores (Bandura, 1991a), Hoffman, 1970, 1983, Saltztein, 1976, Rosa, 1998).

O esquema da figura 1.1 refere-se exactamente às correntes que defendem cada uma destas duas posições.

Esta culturalidade está bem patente no discurso sobre os valores. Segundo Azevedo (1998) este assume, frequentemente, formas de *nominalismo*, *moralismo* ou *demagogia*, desvirtuando-se e contribuindo para a falência dos conceitos subjacentes. Noutras situações, a discussão sobre os valores reveste formas de *resistência cultural* e mesmo de *construção cultural*. De facto, a discussão sobre os valores assume, frequentemente, a função de verdadeira *resistência cultural* perante o desmoronar das ideologias, o perturbador entrecruzar de culturas, a redução da política a parâmetros economicistas e tecnocratas, a degradação da qualidade de vida nas franjas dos grandes centros populacionais, a sistemática destruição pelos *mass-media* dos valores até aqui aceites como fazendo parte do património cultural do Ocidente. Noutras situações, a discussão sobre os valores demonstra contornos de *construção cultural* ao revelar a recusa em aceitar um total relativismo ético, um esvaziamento ideológico do exercício político, uma subordinação da sociedade aos imperativos do materialismo, ao acreditar que a existência da pessoa humana depende do seu enquadramento por uma

comunidade eticamente estruturada.

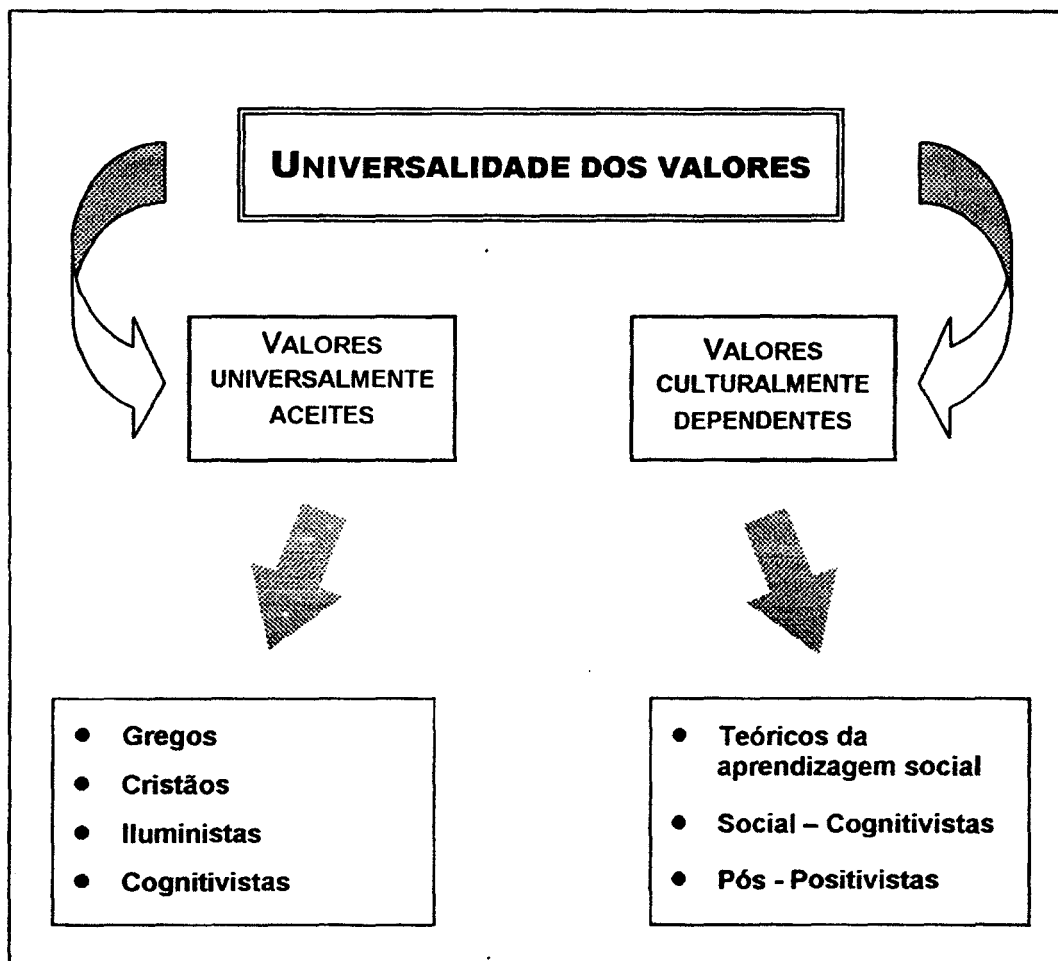


Figura 1.1 Universalidade dos valores nas diversas correntes teóricas

Falar de construção cultural implica, necessariamente, falar de educação.

Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efectivamente a cada um, os meios de compreender o outro na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da auto-crítica.

Delors et al., 1996, p.16

Por esta razão, a Comissão que redigiu o Relatório que acabámos de citar confere uma especial ênfase a dois dos quatro pilares por ela considerados como base da educação. Um deles é retomado do relatório Faure publicado sobre os auspícios da UNESCO em 1972. Trata-se do *aprender a ser* como o esforço que permite a cada um o desenvolvimento de todos os talentos que leva como tesouros dentro de si. O outro pilar em que é posta uma especial atenção é expresso como *aprender a viver juntos*. Trata-se da capacidade para, no conhecimento e valorização do outro na sua diversidade, ser capaz de construir e implementar projectos comuns e gerir, pacífica e inteligentemente, conflitos inevitáveis.

Ao falar de educação podemos fazê-lo em sentido lato, como processo sempre presente que influencia modos de pensar e agir ou como percurso de formação que, ao longo de toda a vida de um indivíduo, dá forma e conteúdo a novos saberes e novas formas de estar. Como refere Teresa Ambrósio:

Sempre foi, aliás, assim a influência da sociedade envolvente na educação dos indivíduos. Mas, aquilo a que hoje assistimos, é à valorização, à credibilização, à acreditação dos percursos e modalidades educativas e formativas de cada pessoa quando considerada não apenas como elemento anónimo ou individual da sociedade mas como cidadão activo e solidário.

Ambrósio, 1998, p. 10

Falar de educação significa igualmente falar de família, a comunidade educativa por excelência, pela sua estrutura e a sua riqueza relacional, capaz de conferir à pessoaalidade um significado único. Nela, a vivência dos valores e a atitude pedagógica revelam uma força educativa ímpar, impossível de ser substituída por qualquer outra instância educativa (Azevedo, 1998).

Falar de educação significa ainda falar da instituição escolar. Porque, apesar de todos os problemas com que se debate hoje o modelo escolar, ele está fortemente impresso nas nossas representações, de tal forma que, como afirma Nóvoa (1990), é quase impossível imaginar a educação sem o referir.

Uma escola que se deseja como lugar de formação da pessoa e não estritamente um local de transmissão de saberes científicos. Uma escola onde a luta pelas classificações dê lugar ao desenvolvimento das capacidades, à promoção da iniciativa e da criatividade e o monólogo instrutivo seja preterido em função da partilha, do debate, da construção comum do conhecimento. Uma escola onde se recusa a selecção segundo padrões e metas rígidas pré-determinadas, antes se estimule a diversidade enriquecedora de cada um e da comunidade. Uma escola que, segundo os nossos anseios, contraponha:

à competição à contemplação; à sua suposta neutralidade, o investimento reflexivo sobre os valores que queremos promover na educação escolar; ... à escola uniforme em todas as localidades, a diversidade de projectos educativos localmente construídos; aos currículos únicos e pronto-a-vestir, a multiplicidade de cursos e de percursos pessoais com valor educativo equivalente; ... à tentativa de acumulação desenfreada de saberes, o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e competências humanas; ... à escola vista apenas como transmissão do passado, a escola aberta à atracção do futuro, do que é preciso reconstruir pessoalmente e em comum, uns com os outros.

Azevedo, 1998, p.18

Nesta escola, que revela a pessoa e forma a personalidade, a neutralidade ética torna-se impensável. Porque, como afirma o Prof. Guy Coq (1998), em todas as acções humanas transparece uma opção de valores, mesmo na vivência escolar.

Na mesma perspectiva, o Scottish Consultative Council on the Curriculum (1991) argumenta que as nossas crenças e atitudes



fundamentais estão ligadas de forma essencial aos nossos valores, os quais constituem a base da nossa conduta pessoal e social. Nesse sentido, quando educamos ou ensinamos, em qualquer actividade educativa que desenvolvamos, estamos sempre, implícita ou explicitamente, a transmitir valores. Ao ignorarmos determinados elementos da nossa cultura, seleccionando outros aos quais conferimos um especial valor, estamos a fazer uma opção com consequências na educação.

McGettrick (1995), por seu lado, ao definir valores como "princípios consistentes que dão forma e orientam os nossos pensamentos, acções e actividades" (p.2), considera que não é possível conceber a educação sem integrar os valores nos seus objectivos, e acrescenta:

Education without values is likely to be empty,  
irresponsible and without application to the  
contemporary world.

McGettrick, 1995, p. 2

O desafio de os tornar conscientes, de os discutir e assumir é assim um imperativo a que não podemos fugir.

Nessa linha, o Scottish Consultative Council on the Curriculum (1991) coloca à discussão cinco conjuntos de valores que poderão orientar a educação nas escolas. São eles:

- 1. Apreço pela aprendizagem*
- 2. Respeito e cuidado consigo próprio*
- 3. Respeito e cuidado com os outros*
- 4. Um sentimento de pertença*
- 5. Responsabilidade social*

Esta proposta não tem a pretensão de conseguir o total consenso entre educadores, numa matéria em que os consensos são notoriamente difíceis. Tem, no entanto, o mérito de estimular a

discussão, ajudando a tornar conscientes e explícitos os valores que devem ser adoptados, comunicados e promovidos na educação que implementamos.

Os valores estão presentes, consciente ou inconscientemente, em toda a actividade escolar. Ao assumir promovê-los, devemos fazê-lo através de toda a acção educativa, o que passa por formas diversas de implementar o currículo.

Quanto ao **currículo formal**, McGettrick (1995) alerta para as limitações de uma abordagem racional da educação, através de um estudo meramente cognitivo dos conteúdos programáticos. Defende uma visão alargada da implementação do currículo que contemple, cumulativamente, duas outras formas: uma abordagem intuitiva, que se preocupe com os sentimentos e a imaginação e uma abordagem espiritual/experiencial, não como um retorno a um certo ensino moralista, mas como reconhecimento da importância do lugar das experiências espirituais na nossa vida.

Através do **currículo informal**, a escola dá-nos, igualmente, uma visão das suas opções acerca dos valores que deseja promover. Não é, de facto, indiferente que se organize um debate sobre os últimos acontecimentos mundiais ou uma passagem de modelos, se promova um clube de montanhismo, de matemática ou de fotografia. Ou ainda que nada aconteça na escola para além das aulas estritamente curriculares.

Mas é, possivelmente, através do **currículo oculto** que a escola passa a mais forte mensagem no domínio dos valores. A forma como comunicamos com os nossos alunos, a capacidade que demonstramos para os ouvir e compreender, a maneira como os sabemos valorizar têm, sem sombra de dúvida, grande influência na sua auto-estima. Mas não só isso: todo o estilo que imprimimos à relação que estabelecemos com os nossos alunos vai determinar a sua abertura aos valores que assumimos e pretendemos promover. Do mesmo modo, as regras de funcionamento da escola e a forma como são estabelecidas e implementadas - por exemplo, com ou sem a participação democrática dos alunos - são igualmente decisivas para a implementação dos valores que a

escola pretende desenvolver. O clima de afetividade e de autoridade respeitosa e democrática pode determinar o êxito dessa implementação. De uma forma geral, tudo o que contribui para a definição do *ethos da escola* tem um valor fundamental para o tipo de educação para os valores que nela se realiza.

Estaremos, assim, a contribuir para a finalidade da educação no século XXI, proposta por Ambrósio

O que os jovens - e hoje também os adultos em situação permanente de auto-formação - necessitam, não é apenas aprender a satisfazer as suas necessidades básicas e socialmente úteis através da Educação (pois que as condições de sobrevivência e de inserção no mercado de trabalho lhes devem ser garantidas por outros sistemas que não apenas o da educação) mas do desabrochar de si mesmo, de desenvolver a qualidade e a ética da sua existência.

Ambrósio, 2000a), p. 15

Ou, como a mesma autora sublinha

- a formar espíritos capazes de estruturar os saberes, na linha de Montaigne (*Plutôt une tête bien faite qu'une tête bien pleine*);
- a ensinar a condição humana, aprendendo a viver, segundo o ideal de *Emile* de Rousseau;
- a construir uma escola de cidadania, como nos ensina Platão na sua obra *República*.

### 1.3 Desenvolvimento metodológico

Uma vez escolhido o tema, a primordial tarefa de quem deseja iniciar uma investigação é, sem dúvida, a construção de um quadro teórico de referência, que fundamente e oriente todo o

estudo. Como referem Ferreira de Almeida e Madureira Pinto.

Só esse património acumulado de interpretações provisoriamente validadas a que se chama teoria, constitui, em princípio, adequado ponto de vista para a pesquisa. É que não sendo concebível a existência de operações de observação e intelecção do real destituídas de pressupostos substantivos, não há senão vantagens em levá-las a cabo de acordo e sob o comando de um "código de leituras", da realidade que em anteriores processos de investigação se tenha revelado capaz de transcender os limites da percepção corrente, indicando os núcleos problemáticos cruciais a investigar e um modo plausível de os equacionar.

1986, p. 57.

O nosso quadro de referência situa-se numa grande área - a pedagogia escolar - e abrange dois diferentes campos, que se entrecruzam de diversas maneiras: as vinculações e os valores. Discorreremos sobre umas e outros ao longo dos capítulos 2; 3; 4; 5 e 6, apoiados em estudos e teorias desenvolvidos por diversos autores.

A partir deste quadro teórico deu-se forma ao problema que, por sua vez, se desdobrou numa série de questões de investigação.

Para estudar esse problema era indispensável tomar uma posição relativamente ao *paradigma de investigação* que se iria adoptar. As Ciências Sociais e Humanas têm uma relativamente longa tradição na linha do positivismo, no seguimento do que acontece nas Ciências Físicas e Naturais. Mas, recentemente, um novo paradigma tem vindo a afirmar-se pela sua melhor adaptação à natureza das referidas Ciências Sociais. Este novo paradigma estabelece uma ruptura com o positivismo.

Meacheam (1992) defende esta linha de pensamento no domínio da investigação. Apoiando-se numa série de outros teóricos (Bickhard et al., 1985, Kitchener, 1983, Outhwaite, 1987), estabelece três distinções principais entre uma filosofia de ciência positivista e uma filosofia de ciência pós-positivista:

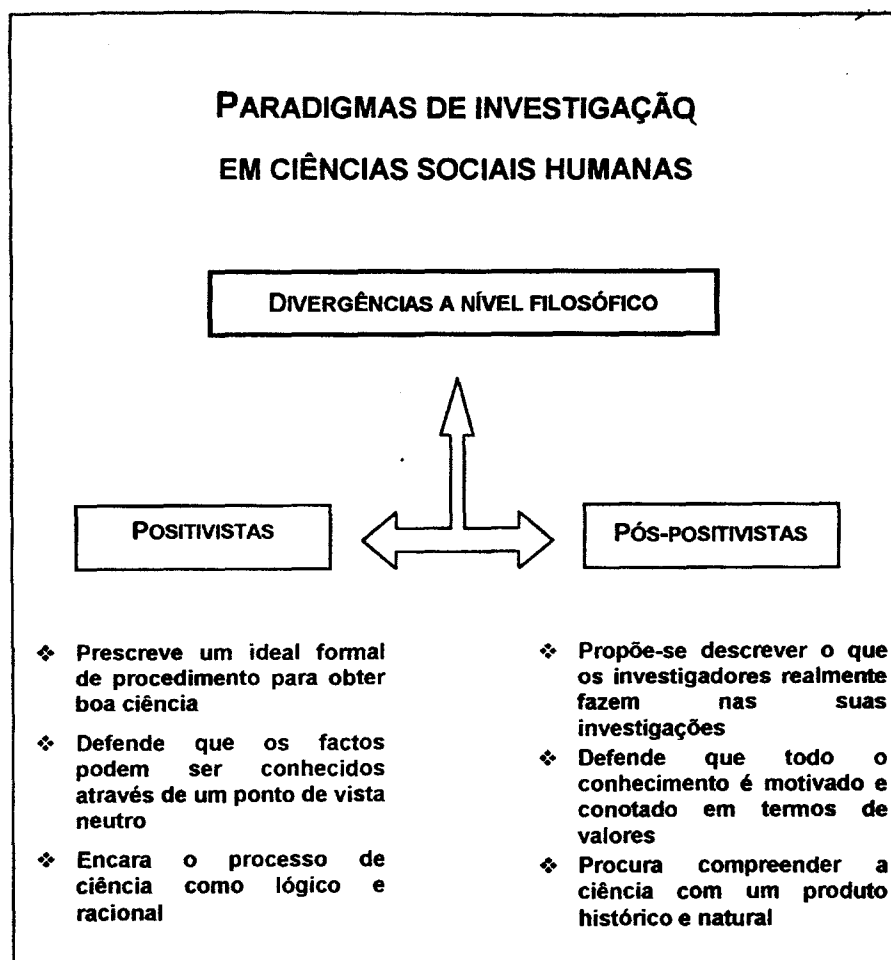
- “o positivismo tenta prescrever um ideal formal do procedimento a seguir para obter boa ciência; o pós-positivismo é um espaço para descrever o que os investigadores realmente fazem nas suas investigações;
- o positivismo defende que os factos podem ser conhecidos através de um ponto de vista neutro em termos de valores ou teoria; o post-positivismo argumenta que todo o conhecimento é motivado e conotado em termos de valores;
- o positivismo encara o processo da ciência como lógico e racional; o pós-positivismo empenha-se por compreender a ciência como um produto histórico e cultural”. (p. 65)

No sentido de se caminhar para uma perspectiva pós-positivista das ciências que estudam o comportamento humano, Meacham (1992) lança três desafios:

- considerar o investigador como pessoa, com a sua carga emocional e de valores, e não como um objecto frio e despidido de sentimentos;
- desenhar a investigação com a preocupação de promover a dignidade, as capacidades e o bem-estar dos sujeitos participantes e se possível conseguir que beneficiem com ela, alertando-os nos casos em que tal não seja possível;
- tratar os sujeitos que colaborem na investigação como participantes que têm contributos pessoais que podem enriquecer a investigação e podem possibilitar um melhor esclarecimento e mais profunda compreensão dos seus resultados.

Os dois esquemas que se seguem procuram evidenciar as principais diferenças entre os dois paradigmas.

A figura 1.2 refere-se a divergências no domínio da filosofia de investigação que lhes está subjacente.



**Figura 1.2** Divergências filosóficas entre os paradigmas de investigação positivista e pós positivista

A figura 1.3 refere-se a divergências na forma como são vistos os diferentes sujeitos envolvidos na investigação.

De acordo com Yin (1989), três factores devem ser tidos em consideração na escolha de uma determinada metodologia de investigação: (a) a natureza das questões a estudar; (b) a dimensão de controlo que é possível ter sobre as variáveis; (c) tratar-se ou não de um fenómeno que se desenvolve no momento do estudo.

No nosso estudo interessava essencialmente uma compreensão dos fenómenos, uma interpretação ao nível do "como" e do "porquê" se verificam e se interrelacionam. Uma relação estatística de causa e efeito não nos permitiria uma interpretação que nos parecesse pertinente, uma vez que a *construção de uma rede de vinculações* ou a *aquisição de valores* são fenómenos demasiado

complexos e, como tal, difíceis de medir e controlar. Por outro lado, o contexto cultural em que acontecem assume uma pertinência que dificilmente poderíamos ignorar.

Abordagens mais abrangentes do que a de um estudo experimental pareceram-nos assim mais adequadas. Por tal razão se pensou optar por uma *linha mais descritiva e de procura de alguma compreensão dos fenómenos estudados.*

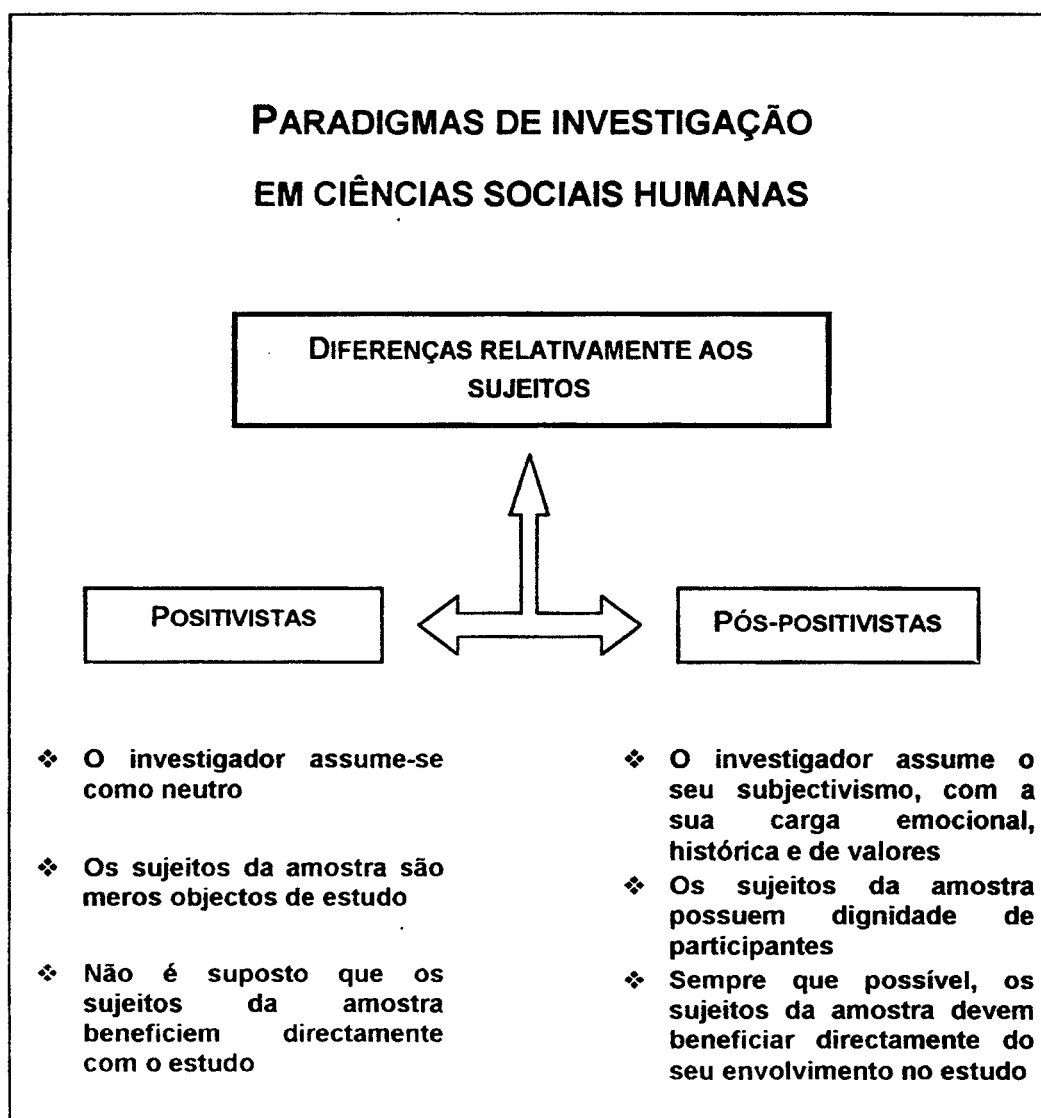


Figura 1.3 Diferenças relativas ao sujeito nos paradigmas de investigação positivista e pós-positivista

Dentro desta grande linha, houve que fazer opções metodológicas específicas. De novo a complexidade dos fenómenos que se

procurava investigar foi tida em consideração, bem como o facto de se pretender que o estudo se desdobrasse em duas vertentes, uma descritiva e outra mais interpretativa. Pareceu-nos igualmente importante estudar os fenómenos em contexto de vida real, tornando-se difícil estabelecer as fronteiras entre fenómeno e contexto. Tudo isto nos levou a considerar a vantagem de basear o nosso estudo numa recolha de dados suficientemente diversificada e de o orientar por questões de investigação que relevem de um quadro teórico de referência. Por tais razões pareceu-nos que um estudo de caso apresentaria maiores virtualidades do que um inquérito (survey) ou um estudo etnográfico.

Establishing the how and why of a complex human situation is a classic example of the use of case studies.

Yin, 1994, p. 16

No seguimento da opção metodológica, impunha-se escolher o objecto de estudo - o caso. A escolha recaiu sobre a **escola**.

Foi o problema a estudar que determinou esta escolha. O estabelecimento das fronteiras de um estudo de caso constitui uma dificuldade nem sempre fácil de solucionar. Pareceu-nos, no entanto que, numa investigação no domínio das vinculações em meio escolar e sua possível influência na educação para os valores, o *ethos* da escola joga um papel fundamental. É evidente que o clima que se vive na sala da aula é certamente importante para questões deste tipo, mas esse clima é fortemente influenciado pelo *ethos* geral da escola. De igual modo a estrutura do sistema educativo e as normas porque se rege são também relevantes, mas não nos parecem essenciais para determinar o clima ou a cultura da escola. Por tal razão nos pareceu ser esta unidade intermédia de estudo a mais adequada.

Olhámos a escola como um *sistema*, isto é, como "um conjunto de elementos em interacção dinâmica, organizados em função de um fim" (Rosnay, 1975). Um sistema *aberto* que, por tal facto,



realiza numerosas trocas com o meio que o envolve.

As vantagens de nos debruçarmos sobre mais de um caso e o enriquecimento que adviria do facto de assim podermos fazer variar as situações e os contextos implicou a opção por um estudo de caso *múltiplo*.

Em cada caso estudámos uma só unidade de análise: a própria escola. O desenho escolhido foi assim o *estudo de caso múltiplo e holístico* (Yin, 1994).

Estas últimas opções vieram reforçar o nosso sentimento de que um estudo experimental não poderia satisfazer os nossos propósitos.

Quando se considerava o estabelecimento de ensino apenas uma unidade administrativa, era possível aceitar um "objectivismo *naif*" no esforço desenvolvido para tentar a sua compreensão. Hoje, o reconhecimento da escola como *organização-sistémica* em que a inter-relação entre actores imprime uma dinâmica própria e única a cada escola, leva a que a sua compreensão passe mais pela construção de formas próprias de análise, do que pelo adicionar de indicadores a aplicar, igualmente, a todas as escolas, com o objectivo de obter percentagens estatisticamente significativas.

Macedo, 1995, p. 41

A escola é, neste estudo, sempre considerada enquanto *sistema pedagógico*, sendo as questões organizacionais apenas referidas episodicamente, na medida em que surjam ligadas a aspectos pedagógicos pertinentes para o estudo.

### **O PLANO DE ESTUDO**

Por plano de estudo entende-se o *desenho* da investigação. Mais do que uma simples justaposição de procedimentos heurísticos, o plano de estudo deve ser uma sequência lógica que, a partir das questões de investigação, determina a informação a recolher e constrói as conclusões, tomando ambas (questões e informação)

em consideração.

... a research design is much more than works plan. The main purpose of a design is to help to avoid the situation in which the evidence does not address the initial research questions. In this sense, a research design deals with a *logical* problem and not a *logistical* problem.

Yin, 1994, p. 20

Assim, o primeiro passo num estudo de caso, é, como já foi referido, o desenvolvimento de um *quadro teórico* que oriente o estabelecimento das questões de investigação e fundamente todo o estudo.

Com base nesse enquadramento definiu-se o problema e estabeleceram-se as dezasseis *questões de investigação* a partir das quais todo o estudo se estruturou.

A ideia inicial de realizar todo o trabalho em escolas portuguesas. Coloca-nos algumas dificuldades ao estudo do Problema escolhido. Pelo conhecimento que tínhamos, seria muito difícil encontrar em Portugal escolas que oferecessem condições ao estabelecimento de vinculações. Estas, como iremos analisar na revisão teórica, exigem tempo de relação para se poderem construir. Ora, a excessiva mobilidade dos corpos docentes destas escolas inviabiliza esse processo. Pensámos assim efectuar dois **estudos exploratórios**.

O primeiro veio a realizar-se numa escola da Escócia, onde o processo de colocação de professores permite criar corpos docentes bastante estáveis.

Para o segundo, escolheu-se uma escola chilena. Esta opção justifica-se pelo interesse em conhecer a adaptação a meio escolar de uma teoria pedagógica que defende a importância essencial das vinculações no processo educativo, e nomeadamente na construção de valores. Em Santiago do Chile encontrámos uma escola com um tal projecto educativo que nos pareceu

interessante.

Estes estudos exploratórios permitiram-nos construir um corpo de questões de investigação mais pertinente e mais válido.

Os dois estudos principais desenvolveram-se em escolas portuguesas.

A escolha dos casos teve em atenção o contributo significativo que poderiam dar para o estudo do problema colocado. A opção recaiu sobre duas escolas pertencentes à área metropolitana de Lisboa, em contexto suburbano. Ambas se situam em bairros da grande Lisboa, no concelho de Cascais. Servem populações social e culturalmente desfavorecidas, constituídas por comunidades que revelam, como adiante se refere, comportamentos normalmente considerados como desajustados.

A primeira das escolas parece ter encontrado uma estratégia que dá resposta aos naturais problemas que crianças, oriundas deste tipo de meio, apresentam na construção de valores.

A segunda escola contrasta, nesse aspecto, com a anterior, na medida em que nos aparece, ela própria, como o espelho dos desequilíbrios e perturbações da comunidade em que se encontra inserida.

Pretendeu-se analisar se essa dificuldade estaria ou não relacionada com um ambiente escolar insuficientemente rico em vinculações. Se tal se verificasse, estaríamos perante um **réplica teórica** da primeira escola (Yin, 1994), uma vez que nos encontraríamos face a condições nas quais, de acordo com os fundamentos teóricos pressupostos, não se esperaria que a educação para os valores pudesse ter êxito. Chegar-se-ia assim a resultados contrastantes.

O estudo de cada caso foi feito aliando metodologias de tipo qualitativo (entrevistas não directivas e directivas, análise de documentos e de textos infantis, observação informal e

partes de inquéritos constituídos por perguntas de resposta aberta) e metodologias de tipo quantitativo (partes de inquéritos constituídos por perguntas de resposta fechada). Procurou-se cruzar o máximo de informação pertinente para o estudo do problema em questão.

Estabeleceu-se *à priori* um protocolo dos passos a dar em cada estudo de caso, tendo-se procedido a alguns ajustamentos no decurso do trabalho de campo.

Os instrumentos de recolha dos dados foram construídos a partir das questões de investigação previamente formuladas.

Com o fim de os aferir e ajustar, foram efectuados dois estudos piloto<sup>3</sup> em escolas de Lisboa.

Quando se concebe um questionário é importante conservar uma atitude empírica. Perante duas formulações propostas para uma mesma questão, mais do que nos perdermos em discussões sobre os méritos e os perigos de cada uma, é preferível testá-las, ou seja, colocá-las a uma pequena amostra e analisar as respostas que cada uma suscita.

Ghiglione & Matalon, 1997, p. 133).

À medida que a recolha de dados se foi efectuando, foi sendo constituída uma base de dados. Contem registos informáticos, escritos e áudio.

Dos registos informáticos constam os resultados dos inquéritos e o tratamento dos mesmos.

Os registos escritos incluem os documentos recolhidos nas diversas escolas, alguns textos produzidos pelas crianças, as anotações das observações, as transcrições das entrevistas e as respostas aos inquéritos.

A base contém ainda os registos áudio das referidas entrevistas. Esta base de dados encontra-se disponível para consulta de qualquer investigador interessado.

Depois de recolhidos os dados, foi necessário tratá-los. Nos resultados das respostas fechadas dos inquéritos foi utilizado o *software* ACCESS. Sobre as respostas abertas do inquérito aos alunos foi efectuada uma análise de conteúdo, apoiada no ACCESS.

Uma vez os dados recolhidos e tratados independentemente uns dos outros, havia que encontrar uma estratégia geral que nos permitisse analisá-los, cruzando-os, de forma a possibilitar uma interpretação dos resultados que tivesse em conta, de forma integrada, toda a informação obtida. Havia assim que encontrar uma estratégia geral de análise que nos permitisse relacionar as questões da investigação, inicialmente colocadas, com os resultados encontrados, através de suficiente apresentação de evidência e de um pensamento tão rigoroso quanto possível.

Porque estávamos perante um estudo de caso múltiplo, simultaneamente descritivo e explicativo, que havia sido orientado por questões de investigação, a estratégia escolhida foi a "explanation-building" (Yin, 1994).

Esta estratégia processa-se de forma interactiva, procurando-se a explicação gradual de um fenómeno. Parte das questões teóricas inicialmente formuladas; contrapõe os resultados do primeiro caso estudado com essas questões e reformula as questões; contrapõe outros aspectos do processo empírico com a reformulação encontrada; revê de novo as questões; compara os resultados de um segundo, terceiro ou quarto caso com as questões revistas, repetindo o procedimento iniciado tantas vezes quantas as necessárias. Este processo interactivo permite, num estudo de caso múltiplo, construir uma explicação geral que seja coerente com cada um dos casos individuais.

---

<sup>3</sup> Por razões que apresentaremos no Capítulo 8, foi feito um outro estudo piloto numa escola de Santiago do Chile.

Um procedimento importante nesta estratégia reside na contraposição dos resultados do estudo com uma teoria oposta ou rival da que serve de fundamento ao estudo, retirando daí as conclusões julgadas pertinentes.

No presente estudo, a reformulação das questões deu-se apenas a partir dos estudos exploratórios que foram fundamentais neste domínio. Durante os dois estudos de caso não houve mais reformulações.

Houve, desde o início, uma preocupação em que o relatório da investigação fosse sendo elaborado, tanto quanto possível, à medida que as diversas partes decorriam. Tal só foi conseguido parcialmente, tendo as reformulações acontecido muito frequentemente.

# **PARTE I**

## **EDUCAÇÃO, VINCULAÇÕES E VALORES**

### **PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS**





A educação é um processo complexo, plurifacetado que integra vertentes diferentes e complementares. Envolve diversos sistemas abertos que interagem entre si. Educando, educador, comunidade educativa são alguns destes sistemas, ou organismos. Encontram-se no centro do processo educativo.

É intenção deste estudo reflectir sobre esse mesmo processo educativo numa perspectiva pedagógica, no sentido de poder contribuir para uma melhor compreensão da importância que a presença de vinculações pode ter na construção de valores próprios, por parte do educando.

O facto de o problema a estudar envolver conceitos diferentes e diferentes actores implica um quadro teórico com várias temáticas. Nesta parte I, são apresentadas e discutidas as referências teóricas, que incluem uma revisão de literatura.

O primeiro capítulo, *Da educação ética à educação para os valores: Uma viagem no tempo*, procura dar-nos uma visão cronológica sintetizada, da evolução da perspectiva com que são encarados os valores e da forma como têm sido integrados na educação das novas gerações. A cultura clássica, nosso ponto de partida, mostra-nos uma ética integrando o desenvolvimento do Logos. O cristianismo reorienta, enquadra e amplia o sistema de valores do mundo clássico, dando-lhe um sentido transcendental. Através do racionalismo, a sociedade moderna põe em causa o carácter sobrenatural do sistema moral cristão, mantendo, no entanto os seus valores enquanto universais. Após mais de vinte séculos, esta universalidade começa a ser posta em causa pelas teorias da aprendizagem social, surgidas no âmbito da psicologia. Actualmente, as correntes pós-positivistas encaram os valores como culturalmente dependentes podendo manter,

dentro de uma determinada comunidade cultural, o seu carácter absoluto.

No capítulo seguinte, *Vinculações e desenvolvimento da criança*, abordam-se algumas ideias sobre vinculações. A vinculação mais precoce, que se estabelece entre o bebé e a sua mãe, é vista como um núcleo primeiro e fundamental sobre o qual se irão formar todas as outras vinculações inter-pessoais. Ela permite o desenvolvimento harmonioso da psique infantil e a construção de uma personalidade emocionalmente equilibrada.

A *proposta de uma pedagogia de vinculações* ocupa o quarto capítulo. O conceito de vinculação torna-se mais abrangente e é considerado como desempenhando um papel essencial na relação educativa. Alguns princípios filosóficos são definidos como fundamento. O educador é considerado, como alguém que serve a vida na pessoa do seu educando. Todo o sistema se revela como uma pedagogia de liberdade, que educa, para a liberdade pelo exercício da liberdade. Mas também como uma pedagogia de confiança e de movimento, no sentido em que primeiro, acreditando nas potencialidades do educando, parte do ponto em que este se encontra, disposto a percorrer com ele o mesmo caminho de crescimento e descoberta. Ainda que o educador desempenhe uma função determinante, é o educando o centro de todo o processo: a auto-educação é, nesta proposta pedagógica, a essência da educação. A comunidade educativa, pelo clima que gera e o suporte que faculta, intervém reforçando todo o processo.

A aplicação deste sistema pedagógico à primeira de todas as comunidades educativas, a família, é tema do capítulo quinto. Nele se defende a importância da envolvimento do ambiente familiar e da intervenção das figuras paternal e maternal para um saudável desenvolvimento da criança. Vinculação e autoridade são considerados como faces de uma mesma moeda, como vertentes que se entrecruzam e complementam. A primeira permite o exercício proporcionado da segunda, contribuindo ambas para o desenvolvimento de uma relação educativa ajustada e securizante, estimuladora das capacidades da criança.

No sexto capítulo desta parte é apresentada uma forma específica de educar para os valores: a pedagogia do ideal. A singularidade desta proposta reside no facto de todo o processo educativo se centrar na vinculação a uma ideia nuclear, ideal, e através desta se estender aos outros valores, que ganham sentido a partir desse ideal.

No sétimo e último capítulo apresenta-se uma resenha de alguns sistemas pedagógicos elaborados ao longo do século XX. A maioria são sistemas fechados, disjuntos entre si. Um ensaio de uma solução diferente, que entrecruza características de diversos sistemas numa abordagem mais aberta é mencionado no final do capítulo.

Ao longo de toda esta primeira parte, valores e vinculações aparecem-nos de uma forma não necessariamente interligadas. A relação entre os dois conceitos será assunto de estudo da segunda parte do estudo. Nela se procurará analisar o seu desenvolvimento na comunidade escolar, na esperança de poder contribuir para um melhor conhecimento da forma como interagem.



## **CAPÍTULO 2**

### **DA EDUCAÇÃO ÉTICA À EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

### **UMA VIAGEM NO TEMPO**



Falar de valores é falar do homem, falar da natureza humana. Porque não há valores enquanto entes absolutos. Os valores não são mais do que "construções de sentido, mais o menos partilhadas por comunidades mais o menos alargadas". O que não significa que, para aqueles que se encontram "culturalmente inscritos no universo da sua vigência" eles não assumam um carácter de absoluta validade.

Coelho Rosa, 1998

Os valores são constructos eminentemente culturais, confinados a um espaço geográfico-histórico. Desta total transitoriedade lhes advém a sua grande fragilidade, num tempo marcado por uma radical mudança de concepções. Não é hoje possível falar de perenidade temporal dos espaços culturais, pelo que todos os factores inscritos numa determinada cultura absorvem desta o seu carácter quase episódico. Como prever a longevidade de uma cultura num mundo onde todas as culturas se tornam simultaneamente presentes, convivendo, interpenetrando-se e influenciando-se mutuamente num grau anteriormente inimaginável?

Este carácter de globalidade, esta presença totalmente constante nas nossas vidas de todos os espaços e todos os tempos em simultâneo, implica uma nova concepção da realidade enquanto totalidade.

Pela pressão dessa globalidade, assiste-se ao nascimento de novas culturas sobre os escombros ainda quentes das anteriores. E tal como o velho chefe índio, após a viagem transónica pelo continente americano, teve de parar, recolhido, aguardando que o seu espírito chegasse, também a nossa identidade necessita de

tempo para discernir sobre as ideias, que flúem a uma velocidade supersónica, e poder, pela reflexão do espírito e a sabedoria do coração, transformar algumas delas em valores.

Os meus valores são, pois, aquelas ideias que o meu espírito e o meu coração valorizam, destacando-as das demais. Os nossos valores são aquelas ideias a que os que se inserem na comunidade cultural a que eu pertença concedem um valor especial.

Num mundo caracterizado pela mudança, os meus valores e os nossos valores tendem a mudar também (McGettrick, 1997). Esquecendo os velhos princípios da moralidade, tendem a orientar-se pelos fins que os justificam (Rosa, 1998).

E, contra tudo e apesar de tudo, sobrevivem, dando sentido à existência do homem e conteúdo à natureza humana. Porque cada ser humano vale o que valem os seus valores.

Nem sempre o homem teve, neste domínio, uma visão tão contextualizada.

Neste capítulo procura-se dar conta das diversas perspectivas a partir das quais a questão dos valores tem sido encarada ao longo da História. Dá-se um especial relevo às teorias desenvolvidas neste domínio nos últimos sessenta anos, bem como ao grande caudal de investigação a eles ligado.

## 2.1 Do Pensamento Clássico ao Iluminismo

Segundo o pensamento de **Aristóteles**, todo o Universo está perfeitamente ordenado. Cada elemento, cada ser, cada astro tem o seu lugar e se nenhuma interferência acontecer, cada um tenderá para o seu espaço próprio.

Assim também acontece com o homem. Cada ser humano nasce com um lugar e tende para um fim naturalmente bom. A virtude de um indivíduo reside exactamente em cumprir plenamente o papel que



lhe é atribuído (Aristóteles, 1980). Se for ferreiro deverá fazer boas espadas, se for guerreiro, lutar corajosamente, se for mulher, dar à luz cidadãos saudáveis, se for escravo, obedecer prontamente ao seu senhor.

O que torna um homem um ser único no Universo é, para Aristóteles, o *logos*, por vezes traduzido por conhecimento, outras vezes por razão. É o correcto exercício do *logos* que o conduz para o seu fim natural. A ética tem, para Aristóteles um sentido diferente do que tem para os autores contemporâneos (Packer, 1985). Para o filósofo grego, ela é a disciplina que orienta o homem de forma a tornar-se capaz de cumprir a sua missão no exercício da cidadania, dentro da estrutura hierárquica da *polis*. Os preceitos morais apoiam a adopção das virtudes, o domínio dos vícios, ordenam o mundo dos sentimentos e despertam as sãs atitudes. As virtudes, como a coragem, a magnanimidade, a humildade, a temperança, a amizade, possibilitam o conhecimento correcto e pleno do seu papel na sociedade. "Não é possível ser bom em sentido estrito sem sabedoria prática, nem praticamente sábio sem virtude moral" (Aristóteles, 1980, p. 158).

As crianças, apesar de possuírem uma natural inclinação para o bem, por não terem ainda desenvolvido o *logos*, necessitam de orientação. Por tal razão, a educação moral torna-se imprescindível. Esta deve ser guiada por bons princípios, através de um correcto exercício da autoridade.

O **Cristianismo** reteve a estrutura clássica, mas mudou os fundamentos.

A visão do Universo, criada pelos gregos, foi incorporada na exegese bíblica, formando uma unidade. S. Tomás de Aquino sobressai como o grande sistematizador, estabelecendo as bases filosóficas que permitiram a integração das duas tradições: a cristã e a clássica. O Universo ordenado e criado pelo Deus bíblico, tem a estrutura que lhe havia sido determinada pelos grandes pensadores gregos e assim se manteve até que a visão copernicana a veio pôr em causa.

A ética dos textos clássicos mantém-se na forma, mas muda no fundamento. Assim, as virtudes gregas (acrescentadas de algumas tipicamente cristãs) continuam a ser prosseguidas, as boas acções a ser praticadas e as correctas atitudes a ser desenvolvidas, só que agora com base num único e fundamental princípio: o amor a Deus, que tomou a iniciativa de primeiro nos amar e o amor a todos os homens, irmãos nesse Pai comum.

O **Iluminismo** veio abalar princípios filosóficos de muitos séculos. A teologia cedeu o seu primado à ciência, a especulação escolástica foi substituída pela investigação empírica, o uso sistemático da razão passou a ser utilizado para tudo justificar.

Os intelectuais iluministas lançaram dois desafios. O primeiro dizia respeito ao pensamento racional científico e ao conhecimento do mundo material – assim nasce o positivismo, que pretende atingir, através da razão, todo o conhecimento no domínio das ciências da natureza. O segundo tem a ver com a compreensão do mundo social e moral. Tratava-se de encontrar um fundamento objectivo para o conhecimento e para a ética sem a referência ao ordenamento divino ou à especulação metafísica.

No domínio da ética, os filósofos iluministas procuraram encontrar algumas características fundamentais na natureza humana, bem como as considerações racionais que se coadunem com essa natureza, com o objectivo de descobrirem preceitos orientadores da acção que possam ser universalmente aceites (MacIntyre, 1984).

Mas, na verdade, o que mudou foi, em sua essência, o fundamento, que foi transferido do ramo da teologia para o da racionalidade. Curiosamente o conteúdo foi herdado, na sua totalidade, da ética cristã. Segundo Packer (1985) “todos os que contribuíram para o projecto (Kierkegaard, Kant, Diderot, Hume, Smith) consideraram que os preceitos que constituíam a genuína moralidade envolviam o casamento e a família, o cumprimento da promessa feita, a justiça, o respeito pela vida e pela propriedade” (p. 37).

A grande contradição do projecto iluminista foi o de, ao

rejeitar a visão teológica da natureza humana, por a considerar não científica, ter perdido o fundamento para o comportamento moral. Os seus promotores defendiam que "enquanto o raciocínio humano podia identificar os meios apropriados para um certo curso da acção prática, nada tinha a dizer acerca dos fins em direcção aos quais cada acção - ou vida - deveria ser dirigida". (Packer, 1985, p. 39). Não se deram conta de que esta rejeição minava o fundamento da ética. As prescrições da moralidade eram apenas aquelas que, provavelmente, a natureza humana, tal como era compreendida, teria mais tendência a desobedecer (MacIntyre, 1984). Ao recusarem o projecto cristão, perdeu-se o sentido da vida e o fim último de todo o ser humano - Deus. Esta perda acarretou consigo a queda do fundamento último da moralidade - o amor a Deus e aos homens.

As sucessivas tentativas para encontrar uma fundamentação sólida para a ética iluminista foram caindo de problema em problema sem conseguirem resolvê-los. Os seus defensores acabaram por concluir pela impossibilidade de encontrarem uma justificação racional válida para a moralidade, tornando-se responsáveis pelo declínio de uma disciplina, até aí com fortes implicações no comportamento humano e que passou a ser vista como uma área com um interesse meramente académico, teórico e abstracto (Packer, 1985b).

## **2.2 O Paradigma Positivista na Investigação Contemporânea**

O século XX viu recrudesacer o interesse pelo pensamento e a acção morais, desta vez integrados no domínio de uma ciência relativamente recente: a Psicologia.

Algumas grandes correntes surgiram. A primeira, historicamente falando, integra as *teorias de desenvolvimento cognitivo*, nomeadamente as elaboradas por Piaget (1932) e Kohlberg (1971/1981a). Na segunda metade do século, alguns autores,

Hoffman (1970 e 1983), Saltztein (1976) desenvolveram teorias de aprendizagem social. Umas e outras assumem, em termos metodológicos, o positivismo científico herdado do Iluminismo. Ambas se preocupam essencialmente com os valores morais, mas diferem quanto à amplitude da sua aceitação. Enquanto as primeiras consideram como valores universais os princípios iluministas (aliás herdados da tradição clássica-cristã), tais como a justiça, a benevolência, o bem-estar dos outros (estádio 6 de Kohlberg, 1971), as teorias de aprendizagem social defendem a não existência de princípios universais, considerando que os valores morais são relativos e pura questão de preferência.

Mas vejamos, com um pouco mais de pormenor, algumas destas teorias.

#### **AS TEORIAS COGNITIVISTAS DE DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO MORAL**

Em 1932, **Piaget** publica *The Moral Judgement of the Child*, defendendo um desenvolvimento sequencial e progressivo que evolui de um *realismo moral*, no qual a acção é julgada pelas suas consequências imediatas, até um *relativismo moral*, no qual a intenção do sujeito é tida prioritariamente em consideração.

*The Moral Judgement of the Child* suscitou uma impressionante quantidade de investigações sendo o realismo moral a característica infantil à qual foi prestada uma maior atenção<sup>4</sup>.

Grande número de estudos permitiu confirmar que, para uma criança pequena, uma acção bem intencionada mas com consequências graves é julgada muito mais severamente do que uma acção praticada com má intenção mas que provoca um estrago mínimo.

Um outro aspecto importante no julgamento moral da criança

---

<sup>4</sup> Para uma revisão destes trabalhos ver Hoffman (1970) e Lickona (1976).

pequena é a *heteronomia* ou incapacidade de julgar por si própria. A relação com os pais é a primeira a ser estabelecida. A partir do final do primeiro ano, logo que a comunicação se torna possível, os pais começam a orientar a conduta da criança, impondo-lhe regras que ela considera sagradas, impossíveis de questionar (Piaget, 1932). Esta reacção infantil verifica-se não só no que respeita aos pais mas ainda relativamente a todos aqueles que sobre ela exercem uma relação de autoridade. O exercício da autoridade, nomeadamente a que é praticada por um adulto em relação a uma criança, é sempre uma relação desigual, com implicações a nível de uma outra característica infantil: o egocentrismo.

Alguns autores, como Flavel et al. (1968), interpretam o *egocentrismo* de Piaget como a incapacidade de a criança se colocar no papel de outras pessoas, bem como a ignorância de que estas possam ter pontos de vista diferentes dos seus.

Davidson e Youniss (1991) contestam esta interpretação, que consideram como uma visão simplificada do pensamento do referido autor. Defendem que o egocentrismo a que Piaget se refere tem duas vertentes. A primeira, próxima da interpretação de Flavel et al., é designada por *natural* ou *primitiva* e relaciona-se com o facto de a criança pequena ser incapaz de diferenciar o seu ponto de vista do mundo que a rodeia. Este aspecto tem a ver com o período em que se encontra a nível do seu desenvolvimento cognitivo, anterior ao período *operatório concreto* na teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget (Piaget e Inhelder, 1966).

Outra forma de egocentrismo, provavelmente mais importante para o julgamento moral da criança, é inferida de uma relação unilateral com o adulto, no que respeita à autoridade, na medida em que a criança funciona como complemento de acção deste e não como igual. Segundo Piaget (1932), a criança compreende perfeitamente que o adulto tem um ponto de vista diferente do seu. O problema reside na dificuldade em compreender a perspectiva do adulto e de este se fazer entender pela criança. Na sua tentativa de se aperceber do pensamento

daquele que sobre ele exerce a autoridade, a criança atinge apenas pequenas parcelas, convencendo-se que compreendeu a totalidade. Segundo Piaget

The very nature of the relation between child and adult places the child apart, so that his thought is isolated, and while he believes himself to be sharing the point of view of the world at large he is really still shut up in his point of view. The social bond itself ... thus implies an unconscious intellectual egocentrism which is further promoted by the spontaneous egocentrism peculiar to all primitive mentality.

1932, p. 36

Assim, o egocentrismo da criança não é uma disposição natural e global, mas o resultado de dois diferentes factores: os primeiros são constrangimentos a nível do desenvolvimento cognitivo, os segundos de ordem social, originados por uma relação de autoridade desequilibrada.

O egocentrismo é incompatível com a existência de uma personalidade autónoma e com autonomia moral.

Para ultrapassar este estágio e construir uma personalidade independente e auto-consciente, é indispensável o ressurgimento de um novo tipo de relações. Piaget (1932) considera que a personalidade auto-consciente e o ego são duas entidades distintas. A personalidade não resulta de uma evolução do ego subjectivo e isolado dos primeiros tempos de vida, mas desenvolve-se por um processo perfeitamente demarcado através da contraposição com outros eus que lhe oferecem resistência. "Para se poder descobrir a si próprio como um indivíduo específico, é necessário uma contínua comparação, o resultado da oposição, da discussão e do mútuo controlo." (Piaget, 1932, p. 402)

Algumas destas interacções jogam um papel fundamental na génese da autonomia da personalidade e da autonomia moral: são as relações de cooperação. A autonomia moral é, segundo Piaget

(1932), a capacidade de um indivíduo raciocinar moralmente sem directrizes exteriores, guiado pelo respeito pelos outros. Não se trata de compreender os preceitos morais socialmente impostos, apercebendo-se da sua justiça, como defendem Hoffman (1983) e outros teóricos da aprendizagem social. As relações de cooperação são essenciais à construção da autonomia moral porque permitem à criança aperceber-se da relatividade das regras, da possibilidade de estas serem construídas em colaboração com outros, serem contestadas através da discussão e do debate. Para Piaget (1932), a cooperação constitui o factor central na construção do julgamento moral autónomo. Só a cooperação permite a reciprocidade entre pares, abrindo horizontes à capacidade de se colocar no ponto de vista do outro e de compreender as suas razões, o seu pensamento, de criar ele próprio um pensamento autónomo e objectivo, que seja orientado para o bem do outro. Desta forma a reciprocidade que começa por ser do tipo "troca egoísta" ("Faço-te a ti para que me faças a mim") ou *reciprocidade como um facto*, vai evoluir até uma *reciprocidade como um ideal* (Piaget, 1932).

Para que esta evolução se verifique poderia pensar-se que seria suficiente o desenvolvimento da inteligência, mas tal não acontece. É necessário o confronto de ideias, numa relação de igualdade e reciprocidade entre pares, que permita a cada indivíduo aperceber-se do ponto de vista do outro, ponderando-o com o seu próprio. Tal como para Habermas (1979), também para Piaget (1932) a autonomia pressupõe a comunicação, que permite o ultrapassar do egocentrismo e a formação de um modo de pensar socialmente orientado.

Desta forma as relações de reciprocidade e cooperação que, como atrás ficou referido, permitem a construção de personalidades autónomas, permitem igualmente a construção de um pensamento moral autónomo. Ambas são, portanto, produtos de um mesmo processo (Davidson e Youniss, 1991).

Cerca de vinte anos mais tarde, Piaget (1954, citado por Davidson e Youniss, 1991) reitera a sua posição acerca da relação entre o ego e a personalidade:

The personality is not identical with the self, and one could even say that it is oriented in the opposite direction. In effect, the self is activity that is centred on the self. The personality, on the other hand, develops at the time of entry into social life. Consequently, it presupposes decentration and subordination of the self to the collective ideal.

p. 110

Inserindo-se na mesma linha construtivista, **Kohlberg**, propôs-se desenvolver os estudos de Piaget, utilizando, para tal, igualmente o método clínico: entrevistas com o sujeito a partir de situações hipotéticas.

Construiu uma elaborada teoria cognitiva de desenvolvimento do julgamento moral, que contempla, como linha central, a evolução do pensamento moral, e mantém colateralmente questões como a afectividade ou a acção moral. Integra três níveis, pré-convencional, convencional e post-convencional, e seis estádios sequencialmente hierarquizados. Parte de uma obediência baseada na punição (estádio 1) passa por estádios intermédios, de orientação para a auto-satisfação imediata (estádio 2) acção concordante com as expectativas dos outros (estádio 3), respeito pela autoridade instituída (estádio 4), observância do contrato social (estádio 5), culminando numa moralidade baseada em princípios morais universalmente aceites (estádio 6). (Kohlberg, 1971)

A evolução produz-se por impulso de uma latente, embora não inata, tendência para modos mais elevados de julgamento moral (Rest, Turiel e Kohlberg, 1969) e processa-se através de conflitos cognitivos que provocam desequilíbrios nos esquemas já existentes, obrigando a uma reorganização destes ou a criação de novos, por processos que Piaget (Piaget e Inhelder, 1966) designou por assimilação e acomodação.

A cooperação com os pares, a discussão e o debate, tal como em Piaget, jogam um papel fundamental nos conflitos cognitivos.

Na tradição da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget



(Piaget e Inhelder, 1966), as estruturas constitutivas dos diversos estádios estão hierarquizadas segundo uma sequência, o que significa que a estrutura correspondente a um determinado estágio se constrói a partir do estágio anterior e portanto não será acessível senão a partir dela.

O processo de evolução através de conflitos cognitivos desenvolve-se por exposição a níveis superiores de raciocínio moral. Se, no entanto, um sujeito for posto em contacto com um raciocínio bastante mais elevado, por exemplo, correspondente a dois estádios acima daquele em que se encontra, o impacto será mínimo por deficiência de compreensão.

Por outro lado, a exposição a um modo de pensar característico de um estágio inferior, não chegará a provocar conflito por já ter sido ultrapassado esse tipo de raciocínio. Só as formas de julgamento moral do estágio imediatamente superior têm a capacidade de produzir mudanças significativas.

Não ressalta, no entanto, com grande clareza o que torna um estágio de raciocínio moral superior a outro. Bandura (1991), com base no resultado de estudos de Lock (1979, 1980) refuta que "estádios superiores de raciocínio moral sejam cognitivamente superiores, uma vez que na maioria dos seus julgamentos, os sujeitos não utilizam os modos de pensamento mais elevados que eles compreendem" (p. 47). Estas conclusões são compatíveis com as de Mischel e Mischel (1976), que consideram que, em muitos casos, os testes de maturidade podem estar a medir, não o nível de julgamento moral, mas apenas preferências éticas.

Não são estas as únicas controvérsias que se levantam a propósito da teoria de estádios de Kohlberg. Talvez por se tratar de uma das mais conhecidas teorias morais, ela tem sido uma das mais testadas através de inúmeras investigações, sendo uma daquelas em torno da qual maior polémica tem sido gerada.

Tal como Bandura, Gibbs (1991) levanta algumas questões relativamente à teoria de Kohlberg, nomeadamente no que se refere à interiorização de preceitos que têm a sua origem no exterior. Kohlberg (1984) começa por rejeitar a interiorização afirmando que o desenvolvimento moral natural "não pode ser definido como uma interiorização directa de normas culturais externas" (p. 90). No entanto, mais adiante na obra citada, ao definir os três níveis segundo os tipos de relação entre o eu e as regras e expectativas da sociedade, ele expressa que o Nível I é caracterizado pelo facto de "as regras e expectativas sociais serem algo de externo ao eu" e o Nível II por aquele em que "o eu interiorizou ou está identificado com as regras e expectativas de outros, especialmente as das autoridades" (p. 173). As duas citações estão aparentemente em contradição.

Gibbs recorre a Hoffman (1988) para rebater a alegação Kohlbergiana de que, na passagem de um estágio para outro, através de conflitos cognitivos, o confronto com raciocínios morais moderadamente mais avançados funciona apenas como desafio ao nível do desenvolvimento moral. Hoffman argumenta que um processo de desafio óptimo implica "um conceito de interiorização moral implícito" (p. 523), uma vez que um desafio exige um referente externo. Segundo Gibbs (1991) o que realmente se verifica não é exactamente uma interiorização mas uma construção, tomando-a no sentido que Kuhn (1988) lhe atribui:

The constructive process, whatever its precise nature, does not take place in a vacuum. In the course of their everyday experience, children encounter all sorts of implicit or explicit examples of the higher level concepts, which they themselves will acquire. That does not imply that they internalise the examples to which they are exposed in any direct or automatic way. But it is equally unlikely that they systematically ignore them ... The objective ... must be to understand the specific ways in which the individual's constructive activity utilises these external data.

Kuhn, 1988, p. 229

Nos últimos tempos, Kohlberg (1988) considerou a existência de um estágio 7 que estaria para além da justiça. Tem como fundamento o amor cósmico, a totalidade das coisas de que todos nós fazemos parte. Embora sem confirmação empírica, como aliás já acontecia no estágio 6<sup>5</sup>, o estágio 7 permite-nos compreender a natureza das escolhas éticas de pensadores como Spinoza, Simpson ou Teilhard de Chardin (Marques, 1991). O fundamento ético apresenta uma mudança de acentuação, deslocando-se do princípio de justiça para razões mais gerais de bondade, de dignidade, de humanidade, de identificação com o cosmos ou com Deus, o Bem supremo, como realça Carter (1987). O estágio 7 permite-nos assim entender a universalidade das religiões e do misticismo, como o próprio Kohlberg refere:

Muitos acontecimentos religiosos sugerem que um estágio ético e religioso mais elevado se centra no "agape" ou amor universal responsável, perdão, compaixão para além da justiça (ou para além do estágio 6).

Kohlberg, citado por Marques 1991, p. 121

Outros autores, para além de Kohlberg, definiram estádios de desenvolvimento moral. É o caso do *Modelo de Desenvolvimento Interpessoal de Selman* (1980), centrado na tomada de perspectiva (*perspective taking*) e dos estádios de Raciocínio Moral Pró-social de Eisenberg (1982). Em Portugal são de salientar os estudos de Lourenço (1988, 1993, 1994) sobre o desenvolvimento do altruísmo na infância.

Entre nós, o Prof. Orlando Lourenço tem publicado uma série de investigações no domínio do desenvolvimento de competências morais por parte de crianças e jovens. Alguns desses estudos debruçam-se sobre o raciocínio moral na linha de Piaget ou de Kohlberg, contribuindo de forma significativa para o

---

<sup>5</sup> No imenso caudal de investigação que a teoria de Kohlberg gerou, jamais foram encontrados indivíduos que apresentassem raciocínios morais característicos destes dois estádios.

desenvolvimento e reforço destas teorias.

Este autor tem-se preocupado igualmente com os princípios básicos do raciocínio moral e a sua presença na forma de pensar de crianças portuguesas, considerando correntes opostas como as de Gilligan versus Kohlberg, que defendem respectivamente o *cuidado/afecto pelos outros* e a *justiça* (Lourenço, 1991). Uma outra preocupação patente na sua obra diz respeito à relação entre *dever* e *aspiração* nos domínios pro-social, moral e académico (1944).

### **AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM SOCIAL**

No início do século XX, os investigadores influenciados por Freud preocuparam-se essencialmente em estudar as relações entre pais e filhos e sua influência no desenvolvimento e aprendizagem destes últimos. A teoria *psicanalítica*, nalguns casos reformulada em termos de aprendizagem social, surge como predominante nos trabalhos dos anos 50 e 60, que aparecem sumariados por diversos autores como Erickson (1950), Miller (1969), Sears, Rau e Alpert (1965), Maccoby & Martin (1983), Patterson e Cobb (1971), Gewirtz (1969) e Bandura (1969).

A teoria da aprendizagem social desenvolve, a partir daí, um grande número de estudos, que revelam aspectos interessantes do desenvolvimento moral.

Bandura (1977) e Mischel e Mischel (1976) desenvolvem dimensões desta teoria integrando componentes cognitivas (Maccoby e Martin, 1983).

Não sendo possível, neste estudo, descrever os trabalhos dos inúmeros investigadores que deram os seus contributos a esta teoria, limitar-nos-emos a apresentar alguns aspectos mais relevantes de dois autores, um dos quais, Bandura, faz parte do grupo daqueles que incorporam processos cognitivos na aprendizagem social.

Hoffman (1983) é o primeiro dos autores que se apresenta. Integrando contribuições da psicanálise e de diversas correntes de socialização, entre as quais a de aprendizagem social, este autor procura responder a questões relacionadas com o processo pelo qual a criança interioriza preceitos e regras, que lhe vêm do exterior, para as integrar como suas, passando de uma moral *orientada exteriormente* para uma *orientada interiormente*.

Ao contrário de Kohlberg, Hoffman (1983) assume a interiorização como um processo fundamental no desenvolvimento moral da criança. Neste processo o papel de relevo é reservado ao confronto disciplinar com os pais e outros agentes socializadores.

Enquanto em Kohlberg o confronto disciplinar não é mais do que uma ocasião de se colocar no papel do outro (*role-taking*), para Hoffman (1983) ele joga um papel central no processo de desenvolvimento moral. É através dele, mais do que de qualquer outro tipo de interacção social, que a criança adquire a força de motivação (*motive force*) para a interiorização de um preceito moral. E embora considere outras ocasiões de desenvolvimento moral – o exemplo dos pais, as conversas tidas com estes à mesa ou em situações de intimidade, as leituras, os filmes ou programas de televisão – o confronto disciplinar permanece como a condição óptima para o despertar da motivação (*motive arousal*) em relação à interiorização de uma regra ou preceito.

Esta asserção não é partilhada por outros teóricos da aprendizagem social. Maccoby (1983), Kegan e Lamb (1987) consideram que uma relação pais/filho, gerada em situações de prazer e de inter-acções de cariz cooperativo, possibilita uma prática educativa não autoritária/coerciva.

Hoffman (1970) e Saltztein (1976) distinguem dois principais tipos de práticas educativas. Umas são essencialmente de tipo *indutivo*, recorrendo frequentemente a explicações em que se chama a atenção da criança para as consequências nefastas que determinadas condutas podem ter em terceiros. Outras utilizam constantemente *afirmações de poder*, através de punições físicas

e da retirada de privilégios. Enquanto as primeiras favorecem e estimulam o desenvolvimento de uma moral orientada interiormente, as segundas entram esse desenvolvimento, prolongando a manutenção de uma moral orientada exteriormente. Hoffman (1970) não encontrou evidência que relacione a interiorização moral com práticas de retirada de amor ou chantagem afectiva, nas quais pais ou educadores, sem infligirem castigos físicos, simplesmente se manifestam zangados e expressam que já não gostam da criança, como forma de desaprovação de uma conduta que consideram errada. Note-se que este autor não refuta a utilização de práticas de afirmação de poder como reforço, quando utilizadas por pais que habitualmente recorrem à indução, considerando mesmo que a combinação de ambas pode surtir um efeito positivo.

Ao estudar o processo de interiorização, Hoffman dedica grande atenção à análise de como é que a capacidade para pensar no bem dos outros adquire um poder de motivação. Ao debater-se com uma decisão moral, duas influências podem actuar sobre o sujeito: a tendência natural para o egoísmo e a norma moral que o induz a pensar nos outros. Para que a norma moral prevaleça é necessário que ela tenha força para competir com o egoísmo. Esse poder de motivação é conseguido através de um factor afectivo: a empatia.

Através do cultivo da empatia, a prática indutiva contribui para a motivação moral. Como a explicação verbal chama a atenção para a dor ou prejuízo da vítima, desperta naturalmente na criança uma capacidade que ela possui desde bem cedo, a empatia, definida por Hoffman (1983) como "uma resposta afectiva à dor sofrida por outrem" (p. 252) e que o mesmo autor (1981) considera com uma pré-disposição de raiz biológica. Desta forma o conhecimento intelectual produzido pela prática indutiva é reforçado pelo despoletar do processo afectivo que a empatia envolve.

As práticas educativas por afirmação do poder, pelo contrário, como utilizam essencialmente técnicas que causam prejuízo ou dor ao próprio, não despertam na criança a sua inata capacidade

para a empatia. Desta forma a empatia não evolui do seu estado embrionário, permanecendo assim perfeitamente ineficaz contra o egoísmo.

Mas não é só desta forma que a afectividade contribui para o desenvolvimento moral. Ele revela-se como essencial na relação educativa, aumentando a sua eficácia. Parker, (1977) apoia esta ideia revelando que mães carinhosas e cuidadosas que recorriam frequentemente a punições físicas, consideravam-nas bastantes eficazes enquanto que mães frias e hostis não lhes reconheciam grande valor na manutenção da disciplina.

Embora a empatia assuma um papel central na teoria de Hoffman, a inteligência tem igualmente uma função, nomeadamente ao nível das estruturas cognitivas que lhe permitem compreender os argumentos da indução no confronto disciplinar. Hoffman (1983) considera que o nível de desenvolvimento cognitivo determina o nível de elaboração da indução utilizada por pais e educadores. Quando a criança é ainda muito pequena, as orientações devem ser dadas de uma forma muito clara e curta. À medida que a criança cresce e se desenvolve cognitivamente, a orientação deve ser acompanhada por explicações progressivamente mais complexas e elaboradas.

Existe ainda um outro aspecto em que o desenvolvimento cognitivo influencia a moral. Trata-se do processo de descentração que vai possibilitar à criança a capacidade para se colocar na perspectiva do outro.

No entanto Hoffman (1987) argumenta que a cognição sem o impulso da empatia não tem poder na decisão. Pode orientar e esclarecer, mas não motivar. Neste ponto é corroborado por Bandura, (1991) que considera que, por vezes, a cognição pode prejudicar a decisão, quando se verifica uma desculpabilização por meio de argumentos racionais, nomeadamente os encontrados pelo próprio ou pelos pares.

**Bandura** (1991) a partir de uma análise das teorias cognitivas e de aprendizagem social, procura dar uma resposta através de uma

abordagem que designa por *social cognitivista*. Na teoria que desenvolve procura integrar características que considera positivas em ambas, ultrapassando o que considera limitações.

Assim, defende que "um modo de pensar (moral) maduro é caracterizado pela sensibilidade a diversos factores que são moralmente relevantes em qualquer situação dada" (p. 51). Admite que diferentes padrões de comportamento não são necessariamente antagónicos e argumenta que, utilizar um sistema de padrões de pensamento complementares, tais como a justiça e a compaixão, para julgar um comportamento moral não deve ser considerado como um estado de transição imaturo, antes um alto nível de pensamento moral. Na mesma linha de pensamento considera que uma sociedade que se rege simultaneamente por critérios de justiça e compaixão é certamente mais humana do que aquela que tem em conta apenas padrões de justiça.

Bandura (1991 a), considera que "na visão social cognitivista, o pensamento moral é um processo no qual a conduta é julgada através de regras multi-dimensionais." (p. 64) De entre os mais diversos factores que devem ser considerados na avaliação moral, o autor refere: a natureza da transgressão, o grau de desvio em relação ao preceito, o contexto que integra a situação, a intenção do sujeito, as consequências imediatas e a médio e longo prazo, a sua realização de forma cooperativa ou individual, as características do sujeito (idade, sexo, etnia, estatuto social) e as características da vítima.

Bandura discorda de Piaget (1932) no que se refere à sua alegação de que a criança utiliza uma só forma de raciocínio: a mais nova julga a acção pelas suas consequências, a mais velha pela intenção. Considera que o desenvolvimento moral pressupõe não uma mudança radical, mas uma evolução gradual de julgamentos que, começando por ser baseados em regras unidimensionais, evoluem para outros baseados em regras multi-dimensionais. Nas regras mais complexas os diferentes factores podem ser ponderados de formas diferentes. Leon (1980, 1982) reforça esta ideia considerando que as diversas regras podem ser integradas para que os múltiplos factores se combinem



aditivamente com igual peso ou para que o peso de cada factor dependa da natureza dos outros factores. A forma de integração das regras varia mais de indivíduo para indivíduo do que com a idade (Leon, 1984). As práticas educativas têm grande influência nessa aprendizagem.

Assim, em famílias onde a decisão é determinada apenas pelo estatuto de um indivíduo, pai, mãe, avó, idade ou sexo da criança, designadas por Bernstein (1970) como *famílias de posição*, o controlo é exercido no *modo imperativo*, por uma ordem que impõe uma regra simples. Nestas famílias, a criança tem tendência a submeter-se passivamente à autoridade, sem desenvolver a sua capacidade de reflexão.

Nas famílias que o mesmo autor designa por *famílias orientadas para a pessoa*, onde o espaço de decisão é partilhado pelos vários elementos, embora de forma diferente, o controlo é exercido através de *exigências*, nas quais é apresentada ao sujeito um leque de alternativas, com as várias vantagens e desvantagens, e é deixada alguma margem de liberdade na decisão.<sup>6</sup> Esta forma diferente de apresentar a moralidade de uma conduta influencia a capacidade da criança para utilizar, de acordo com o seu nível de desenvolvimento cognitivo, regras unidimensionais ou pluri-dimensionais nos seus raciocínios morais (Bandura, 1991 a). Nas famílias orientadas para a pessoa é dada oportunidade à criança para comparar as várias alternativas, ponderando os diferentes factores, sendo a opção feita de forma reflectida.

A função do reforço na aprendizagem moral constitui um outro aspecto em que Bandura coloca uma ênfase diferente da tradicionalmente considerada na teoria da aprendizagem social. Segundo a teoria de aprendizagem social cognitiva de Bandura, o reforço não actua de forma automática, mas depende da avaliação que o sujeito faz da relação entre um acto e as suas possíveis consequências, ponderando as diversas probabilidades de que

---

<sup>6</sup> A linguagem utilizada pelos dois tipos de famílias é diferente, sendo mais elaborada a do segundo tipo de famílias referidas.

cada uma dessas consequências se venha a verificar.

### **ALGUNS COMENTÁRIOS ÀS DIVERSAS CORRENTES**

Com base em considerações elaboradas por alguns investigadores, vejamos algumas características que aproximem ou afastam as teorias que se acabaram de apresentar de forma sucinta.

Gibbs (1991) elabora uma série de considerações acerca das possibilidades de integração da teoria cognitiva/construtivista de Kohlberg com a teoria de aprendizagem social de Hoffman. Considera-as "essencialmente complementares e preferencialmente integráveis" (p. 207), postulando ambos os processos de desenvolvimento cognitivo que contribuem para a formação de uma moral orientada interiormente.

É nas diferentes ênfases que os dois autores atribuem aos aspectos cognitivo e afectivo que Gibbs encontra as maiores divergências.

Enquanto que para Kohlberg a motivação moral recebe o impulso fundamental de aspectos intelectuais, (o conflito cognitivo), para Hoffman a motivação para a decisão moral tem a sua principal raiz na decisão afectiva, na empatia que lhe permite compadecer-se da possível vítima de uma conduta moralmente incorrecta. Identicamente, a força motriz que impulsiona o desenvolvimento do julgamento moral no processo construtivista de Kohlberg é a tendência latente, embora não inata, para um pensamento moral mais avançado que tende para a justiça. Para Hoffman, a força impulsionadora de todo o processo reside no progressivo despertar da capacidade de empatia, inata em todo o indivíduo.

Em Piaget (1954/1981) Gibbs encontra uma igual valorização dos dois aspectos: "afecto e cognição são inseparáveis; se algo é *primário* não é o afecto ou a cognição mas as organizações dinâmicas da experiência" (cf. Gibbs, 1991, p. 209).

Sullivan (1977) defende o ponto de vista de que Kohlberg

confina o juízo moral ao domínio cognitivo, reduzindo-o a uma extensão da lógica cognitiva. Em Gabardino e Bronfenbrenner (1976) podemos encontrar uma verdadeira preocupação com o enquadramento sociocultural e sociopolítico. Definem como estrutura social *pluralista* aquela em que convivem, de forma integrada, as mais diversas correntes de pensamento, que por vezes se podem confrontar. Quando tal se verifica, esse encontro é regulado por um compromisso comum com uma ordem institucional determinada. Por quadro social *monolítico* consideram aquele que apenas admite uma forma de pensar. Por quadro social *anómico* aquele em que coexistem diversas modalidades de pensamento mas de uma forma desarticulada e em que as instituições estão ausente ou representam forças divergentes.

As sociedades pluralistas constituem o meio mais adequado a um correcto desenvolvimento do julgamento e acção moral (Gabardino e Bronfenbrenner, 1976).

Bandura (1991 a) e Bandura e McDonald (1963) fazem igualmente uma análise das teorias cognitivas e de aprendizagem social.

Relativamente à teoria de Piaget, Bandura e McDonald (1963) encetam uma acesa controvérsia. Piaget considera que o desenvolvimento moral, tal como o cognitivo, se faz segundo uma progressão sequencial, constante para todos os indivíduos. Bandura e McDonald, partindo das alegações piagetianas acerca do realismo moral, pretenderam demonstrar que poderia haver uma regressão no julgamento moral de crianças que se encontravam numa etapa de responsabilidade subjectiva (avaliação da acção de acordo com a intenção) para a fase anterior, de responsabilidade objectiva (avaliação da acção de acordo com as consequências). A investigação realizou-se com crianças de 5 a 11 anos segundo um desenho de pré-teste/intervenção/pós-teste.

As crianças foram classificadas como tendo responsabilidade moral preferencialmente objectiva ou responsabilidade moral preferencialmente subjectiva, com base nos resultados obtidos no pré-teste. A intervenção induzia as crianças de

responsabilidade moral objectiva a evoluírem, por imitação de um modelo adulto, para uma responsabilidade moral subjectiva e as crianças inicialmente de responsabilidade moral subjectiva a regredirem para uma responsabilidade objectiva. A intervenção produziu efeitos, inclusivamente nas crianças de pensamento moral mais avançado que regrediram para uma responsabilidade moral objectiva.

Com base nos resultados, os autores consideram que, pelo menos neste aspecto, o desenvolvimento moral tinha sido reversível e puseram em causa a progressão por estádios sequenciais de Piaget. Um outro grupo de investigadores, Cowan et al. (1969), repetindo a experiência no essencial, mas utilizando dois pós-testes separados no tempo, confirmaram os resultados dos anteriores investigadores no primeiro pós-teste. Todavia, a partir dos resultados do segundo teste de verificação, puderam concluir que o grupo de crianças que havia sido induzido a progredir, havia confirmado a sua progressão entre os dois pós-testes, enquanto que nas crianças que tinham sido induzidas a regredir, se verificou uma inversão, tendo voltado ao estádio de partida (de responsabilidade subjectiva) a quando do segundo teste de verificação. Estes resultados foram tomados como uma confirmação da teoria de Piaget. Aliás, uma leitura atenta de *The Moral Judgement of Child* teria permitido a Bandura e MacDonald verificarem que Piaget insiste, por diversas vezes, no facto de que o desenvolvimento moral da criança, embora progressivo e sequencial, não se faz por estádios.

Gilligan (1977) contesta o kohlbergiano princípio da justiça como o único princípio básico justificativo de todo o raciocínio moral. Alega que o cuidado com os outros (*care*), mais tipicamente feminino, deve ser considerado de igual forma como princípio básico do raciocínio moral. Designa esta moralidade de ética do cuidar dos outros (1982, 1987). Lyons (1983), Martin (1984) e Noddings (1984) apoiam o pensamento de Gilligan. Os dois últimos autores citados defendem a inclusão dos 3 Cs (*care, concerning, connection*) nos programas escolares de educação moral considerando que estas atitudes devem igualmente ser desenvolvidas nos rapazes. Wingfield & Hasse

(1987) consideram que os dois tipos de vozes - o cuidar dos outros (afecto) e o julgar segundo a justiça (cognição) devem estar presentes, de uma forma interactiva, numa moral pluralista. Argumentam que estas duas formas de encarar a moral reflectem duas diferentes visões acerca do conhecimento do mundo. Uma dessas formas, predominante na cultura actual, realça a separação do indivíduo do objecto estudado e está conectada com a objectividade e incapacidade de conhecimento. A outra realça a conexão entre sujeito cognoscente e objecto através da participação e da acentuação da importância do contexto.

Mas nem tudo é necessariamente controverso. Bandura (1991a) encontra algumas características comuns às várias teorias, no que se refere às mudanças no desenvolvimento do julgamento moral:

- mudanças na estrutura do raciocínio;
- alargamento de perspectiva de individual para institucional;
- evolução de uma regulação externa para uma orientação interna, compatível com uma maior autonomia e auto-controlo.

Mudanças no raciocínio moral pressupõem mudanças nas estruturas cognitivas; o inverso não é necessariamente verdade, isto é, mudanças nas estruturas cognitivas podem não implicar mudanças no raciocínio moral.

Uma outra questão em que a maioria dos teóricos do comportamento moral convergem é na forma de dar indicações, explicações ou ordens à criança.

Se Hoffman defende que a indução propicia e estimula a passagem a uma moral de orientação interna, Piaget considera que é importante fazer a criança aperceber-se das suas próprias dificuldades ou inflexões, ajudando-a a ver as consequências dos seus actos de forma a que, em vez de uma obediência cega e

exterior se crie um sistema de relações sociais em que a obediência tenha um significado de respeito mútuo.

Também Bernstein ao argumentar a vantagem das *famílias orientadas para a pessoa* considera que a forma de comunicar com a criança, mostrando-lhe as vantagens e inconvenientes da sua conduta e permitindo-lhe optar de entre um leque de possibilidades, é mais propícia ao desenvolvimento moral da criança e à sua autonomia. Considera ainda que este tipo de família favorece claramente o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento moral e o desenvolvimento linguístico. As famílias de posição entravam todos estes tipos de desenvolvimento (Bernstein, 1970).

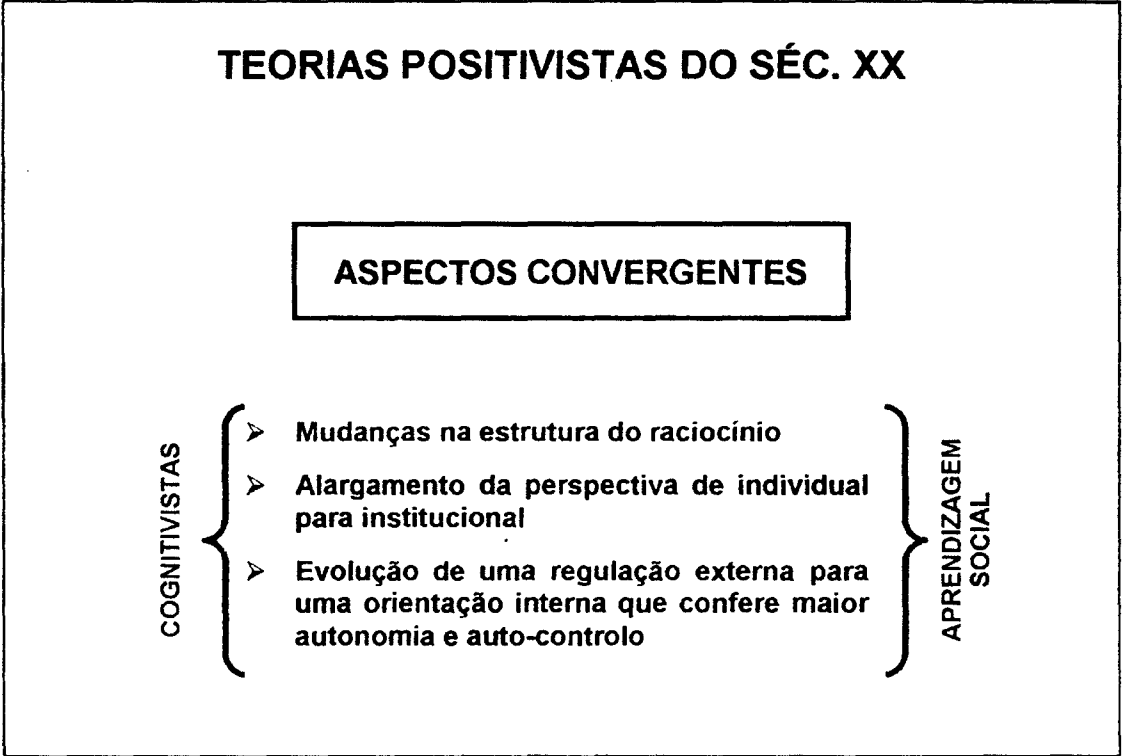


Figura 2.1 Aspectos convergentes nas teorias positivistas de educação moral

O próprio Kohlberg, realizou diversas experiências em escolas, procurando criar o que designou por *comunidades justas*, como contextos para o desenvolvimento moral e individual. A principal estratégia que utilizava consistia na promoção de debates. Esses debates partiam normalmente de situações

fictícias envolvendo conflitos morais, com a finalidade de apoiar a reflexão dos jovens sobre os aspectos positivos e negativos dos seus comportamentos, ajudando-os a criar regras que permitissem aperfeiçoar o relacionamento dentro da comunidade (Higgins, 1991).

As figuras 2.1 e 2.2 procuram sumarizar respectivamente os aspectos convergentes e os aspectos divergentes mais relevantes entre as duas correntes.

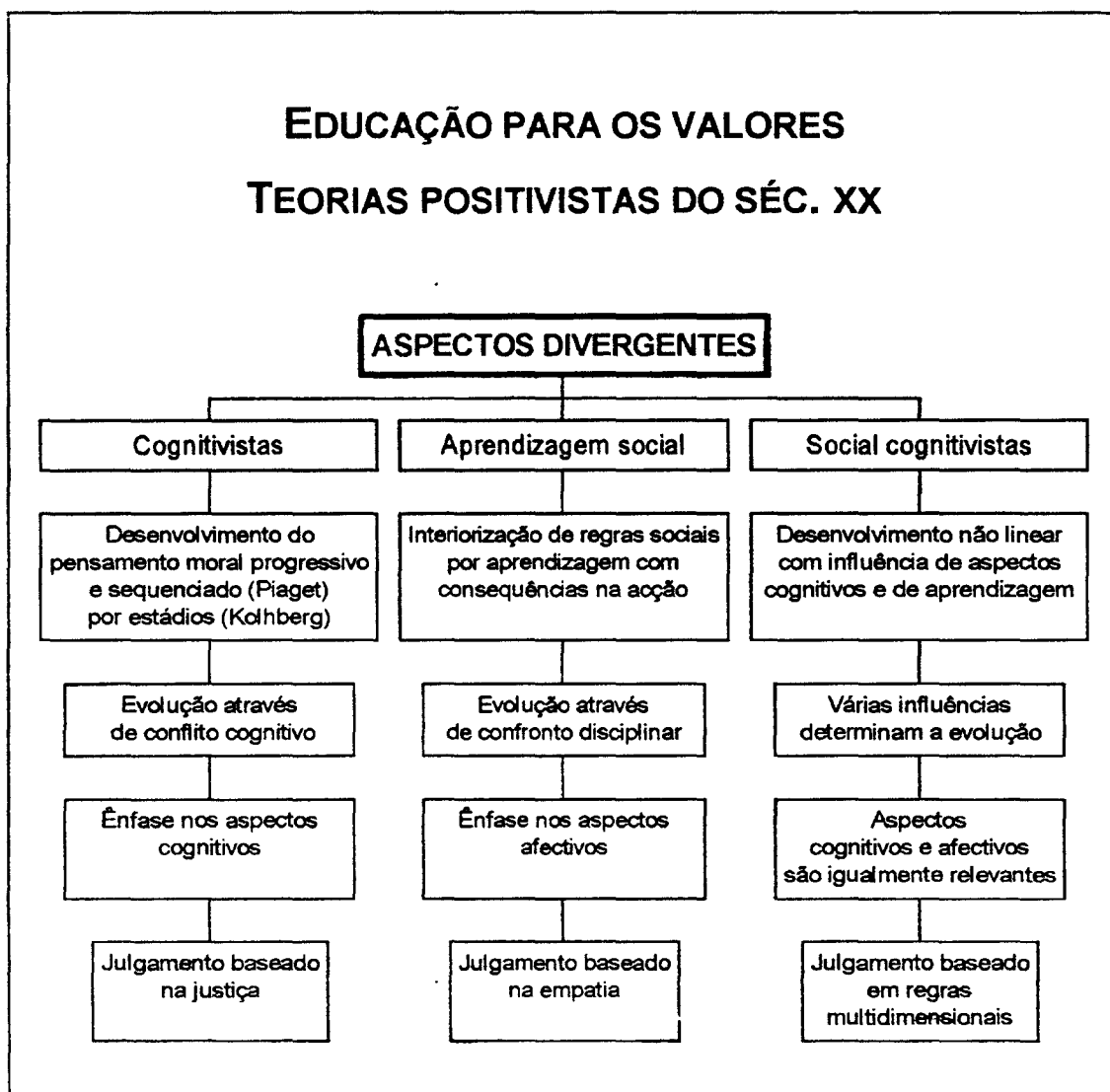


Figura 2.2 Aspectos divergentes das teorias positivistas de educação moral

Mas as críticas mais radicais às teorias cognitivistas do desenvolvimento moral partem dos cientistas pós-modernos,

nomeadamente dos defensores da *abordagem narrativa* para o desenvolvimento moral.

## 2.3 As Teorias Pós-Positivistas

Nas duas últimas décadas do século XX, algumas vozes se levantaram, alegando que a moral não pode ser incluída no grupo das ciências positivistas (Packer, 1992; Meacham, 1992; Gilligan, 1987; Gilligan & Attanucci, 1988; Gilligan, Brown & Rogers, 1990; Day & Tappan, 1996).

**Packer** (1992) considera que “uma ciência da fenomenologia moral tem de ser repensada quer no seu estatuto de ciência quer no carácter do seu domínio de pesquisa”. (p. 44).

Baseia o seu raciocínio na alegação de Kuhn (1970) de que as partes da psicologia que envolvem o estudo de fenómenos humanos nunca poderão ser consideradas como *ciência normal*.

Várias propostas têm sido feitas para abordagens não positivistas da psicologia: fenomenológicas, constructivistas, humanistas e narrativas. Ele próprio (1985) propõe uma *abordagem hermenêutica ou interpretativa*, que corta radicalmente com a perspectiva iluminista relativamente à moral e à psicologia, uma vez que o seu domínio de pesquisa é o da actividade humana prática e não a dos fenómenos físicos ou o das estruturas cognitivas da mente humana. Tem as suas raízes na compreensão interpessoal, ainda que inevitavelmente incompleta, parcial e filtrada através de uma determinada perspectiva sobre a cultura e a história. É necessariamente *projectiva*. “Compreendemos o novo, não em termos do que já sabemos, mas em termos daquilo que já somos” (Packer, 1985, p. 44).

O tipo de teoria elaborada através da perspectiva hermenêutica não é feito de leis gerais ou de regularidades estatisticamente



significativas. É antes uma narrativa, uma descrição, uma interpretação (Packer, 1985). Parker integra-se assim na corrente *narrativa* de abordagem do desenvolvimento moral. *Os actos morais não podem simplesmente ser medidos, têm de ser interpretados.* Toda a perspectiva é mudada, quer na ênfase quer na prática da investigação dos fenómenos morais. Estes passam a ser estudados, não a partir do interior da mente, ou da natureza humana, ou ainda do contexto familiar, como até então, mas duma esfera social alargada. Três razões são apresentadas pelo autor: a cultura e a tradição têm o seu peso na educação moral, mas as circunstâncias e as correntes de pensamento contemporâneas exercem igualmente uma influência que não pode ser desprezada; o raciocínio moral não é meramente a aplicação de leis ou princípios, como nas ciências exactas ou naturais, mas toma a forma de uma decisão em que um complexo leque de informação de natureza muito diversificada deve ser tomada em consideração; o investigador não é nunca um observador objectivo e neutro, mas uma pessoa com valores determinados e uma história pessoal.

Para além de Packer, vários outros autores têm desenvolvido uma *abordagem narrativa* do desenvolvimento moral (Gilligan, 1987; Gilligan & Attanucci, 1988; Gilligan, Brown & Rogers, 1990; Day & Tappan, 1996).

Segundo Day & Tappan (1996), a abordagem narrativa do desenvolvimento moral centra-se numa concepção mais social do sujeito moral como *eu dialógico* (*dialogical self*) por contraste com uma visão cognitivo/desenvolvimentista do sujeito como *sujeito epistémico* (Kohlberg, 1984, Piaget, 1970). Afastam-se assim de um paradigma de representações cognitivas e princípios morais interiorizados nos quais o eu é olhado como um sujeito descontextualizado, transcendente e epistémico, para privilegiar um paradigma de construção social e formas de discurso inter subjectivo no qual o eu é considerado como tendo corpo, capaz de estabelecer relações e, como tal, fundamentalmente dialógico. Nesta concepção, a linguagem joga

um importante papel na estruturação da vida moral e na vivência das experiências morais. O eu é entendido como sendo constituído através de experiências linguísticas de diálogo e comunicação e não como uma entidade pré-linguística que se limita a utilizar a linguagem para exprimir conceitos internamente construídos. Afasta-se assim da concepção piagetiana, segundo a qual o pensamento precede ontológica e temporalmente a linguagem (Piaget, 1923), para se aproximar da de Vygotsky (1987).

Nesta mesma linha, este paradigma assume a linguagem, enquanto diálogo ou narrativa contextualizada, como a forma mais adequada de aceder à compreensão do funcionamento moral do ser humano, uma vez que "os pensamentos, sentimentos e acções morais são semiótica e linguisticamente mediados e, como tal, socio-culturalmente situados." (Day & Tappan, 1996)<sup>7</sup> Preocupa-se com a experiência moral como um fenómeno que ocorre em contextos culturais e relacionais, situados no espaço e no tempo. Privilegia situações da vida real sobre a abstracção e a conversação sobre a deliberação racional.

Com maior ou menor acentuação, os defensores da abordagem narrativa pretendem contrapor ao universalismo, presente nas teorias cognitivistas através de princípios morais universais, um relativismo cultural na adopção dos valores. Consideram que o universalismo representa um centralismo étnico que sobrevaloriza o individualismo da sociedade ocidental em detrimento de outras culturas (Sampson citado por Lourenço, 1996). Consideram a impossibilidade de medir o desenvolvimento moral, preferindo a interpretação da narrativa. Tal implica que o investigador assuma, conscientemente, que as suas crenças, os seus próprios valores, os seus preconceitos influenciam essa interpretação. Recusam a racionalidade das questões morais por ser destituída de emoção e sensibilidade. Consideram que, nas narrativas de conflitos morais tomam parte dois tipos de "vozes": a kohlbergiana justiça, significando imparcialidade e

---

<sup>7</sup> Tradução da autora.

igualdade, e o *cuidado com o outro* (care), significando relação e responsabilidade (Gilligan, 1977, 1982, 1988, Gilligan & Attanucci, 1988, Martin, 1984, Noddings, 1984). Estes dois tipos de "vozes" representam duas perspectivas diferentes de encarar a relação interpessoal, duas modalidades diferentes de compreender e descrever os problemas morais, dois caminhos diferentes para encontrar solução para esses mesmos problemas. O facto de ser frequente encontrar estes dois tipos de vozes simultaneamente num mesmo discurso ou narrativa permite inferir do carácter dialógico da relação entre as duas vozes morais.

Numa linha pós-positivista de estudo do desenvolvimento dos valores têm-se realizado grande número de investigações, especialmente a partir dos anos 80. É o caso do estudo sobre a evolução dos valores na Europa: The European Values Study 1981-1990. Foi conduzido por The European Values Group, constituído por equipas de investigadores de catorze países da Europa e de dois países americanos. Teve como objectivo estudar a evolução dos valores entre 1981 e 1990. Trata-se de um estudo essencialmente descritivo, realizado com base em dois inquéritos que foram efectuados nas datas a que faz referência. Mostra-nos uma tendência evolutiva em direcção a um maior individualismo e uma maior secularização que revelam uma maior autonomia do europeu no domínio dos valores. Mostra-nos igualmente uma mudança de uma sociedade materialista para um outro tipo de sociedade que o Grupo designa por pós-materialista. Esta classificação tem em consideração que, na sociedade europeia de 1981, predominavam valores como a segurança económica e o bem-estar físico em termos de saúde. Em 1990 é possível notar uma evolução no sentido de valores como a realização pessoal e profissional, a autonomia, a qualidade de vida ou a expressão própria terem um peso muito mais significativo.

Este estudo termina com um capítulo sobre as implicações na educação, da autoria do Prof. Bart McGettrick. Este considera que a educação na Europa deve evoluir de uma *cultura de dependência* (*dependency culture*) para uma *cultura de*

*empreendimento (enterprise culture)*, uma vez que os pais mais novos valorizam essencialmente as “capacidades de processo” (*process skills*), como liberdade de pensamento, iniciativa, determinação e pensamento imaginativo. Ao lado deste tipo de capacidades, é posta uma maior ênfase na experiência do que no conhecimento, na tecnologia do que na ciência, na capacidade para ultrapassar dificuldades do que na informação. Perante esta análise, McGettrick propõe uma *pedagogia da liberdade*, como forma de incrementar a autonomia moral e o sentido de identidade pessoal, que devem ser equilibradas com a capacidade de cooperar com os outros e com o cuidado pelo bem comum.

Numa perspectiva pós-positivista integram-se igualmente diversas investigações desenvolvidas na Escócia nos últimos anos, nas quais sobressai uma forte preocupação com a educação neste domínio. The Scottish Council for Research in Education publicou em 1997 uma síntese dos relatórios de quinze investigações realizadas, neste domínio, sob os auspícios da Gordon Cook Foundation, entre as quais figura um interessante estudo realizado pelo próprio Scottish Council for Research in Education intitulado “Understanding values education in the Primary School”. Defendem um estudo dos valores segundo um modelo descritivo e interpretativo. Alegam a impossibilidade de medir valores e propõem investigações inseridas na cultura da comunidade e perfeitamente contextualizadas. Consideram o conceito de valor numa perspectiva alargada que abrange não só o domínio da moral mas ainda outros domínios como o da verdade, o da estética e o do respeito pelo ambiente.

## **2.4 A Educação Moral nas Escolas**

Tal como aconteceu no domínio da investigação, também na educação o interesse pelas questões morais veio a recrudescer ao longo do séc. XX.

Várias abordagens foram ensaiadas, seguindo diferentes orientações. Nos anos 60 surge o programa designado por **clarificação dos valores**. Os seus defensores inscrevem-se no pensamento predominante na época nos E.U.A., segundo o qual a escola deve promover o desenvolvimento dos valores numa perspectiva de neutralidade. Importa ajudar os alunos a fazerem livremente as suas opções éticas, torná-las capazes de afirmarem essas opções publicamente e de orientarem os seus comportamentos em conformidade. Os professores devem promover debates públicos sobre questões de natureza ética, mas tendo o cuidado de se absterem de influenciar os alunos, ainda que se trate de problemáticas tão complexas como o uso de drogas ou a violência. A publicação de Raths, Harmin & Simon (1966) permitiu um mais amplo conhecimento deste tipo de abordagem o que, aliado à facilidade das técnicas envolvidas e à mentalidade liberal da cultura americana, desencadeou um enorme interesse pela sua utilização.

Na década seguinte, Sullivan e colaboradores, realiza com algum êxito, diversas experiências de educação moral na escola, envolvendo a discussão de temas no domínio das relações humanas (Beck, Sullivan & Taylor, 1972, Sullivan, Beck, Joy & Paglinso 1975). Um outro programa realizado por Sullivan e Beck e centrado num manual de ética, elaborado para o efeito, produziu resultados pouco animadores, o que implicou uma reflexão sobre a importância do *Currículo oculto* (Sullivan, 1980).

Numa outra perspectiva, o programa **educação do carácter** retoma as orientações mais tradicionais, investindo numa educação moral que passa pela *endoutrinação*, ou ensino directo dos valores, e por um exercício da autoridade que recorre frequentemente a recompensas e castigos. Wynne (1986) defende a existências de um *código de conduta* constituído por regras claras, definidas e implementadas pelas direcções das escolas e seus corpos docentes.

A posição defendida pela corrente "cognitivo-desenvolvimentalista" aponta igualmente para uma escola com valores definidos. Argumentando que toda a educação é

moralmente conotada, consideram a importância de assumir conscientemente os valores a promover. A estratégia utilizada é, no entanto, profundamente diferente do modelo anterior, valorizando-se essencialmente o desenvolvimento do raciocínio moral. Nesta perspectiva, foi concebido o primeiro programa **just community** por Kohlberg e seus colaboradores que começaram por o implementar numa escola de Cambridge (Massachusetts). Este programa assenta essencialmente em duas vertentes: a discussão de dilemas morais e a criação de uma sociedade democrática. No debate sobre dilemas, o professor desempenha um papel activo, procurando introduzir uma alternativa que corresponda a um nível mais elevado de raciocínio moral. Esta atitude possibilita o confronto de opiniões, estimulando nos alunos a capacidade de se colocarem na posição do outro. É, no entanto, a criação na escola de uma sociedade democrática o aspecto mais relevante deste programa. A comunidade escolar passa a ser gerida com a participação directa dos alunos que têm direito a voto nas decisões tomadas. A vivência democrática é, assim, um aspecto essencial deste modelo, uma vez que os seus promotores acreditam que a experiência da democracia é a melhor estratégia para se aprender a respeitar a opinião e os direitos dos outros.

Enquanto a abordagem Kohlbergiana enfatiza o desenvolvimento do raciocínio moral em torno do princípio de justiça, um outro projecto, o programa de **Lifeline**, de Mephail, Unjoed - Thomas & Chapman (1975) preocupa-se essencialmente com o crescimento da capacidade para dar e receber amor. Questões como a aprendizagem dos afectos, a aceitação dos sentimentos dos outros, a atenção às necessidades, o cuidado pelos mais frágeis ou desprotegidos constituem os eixos centrais deste programa. Contrapondo-se à tradição liberal que, na educação tem privilegiado os aspectos académicos, separando o nosso "ego" do dos outros e dificultando as relações humanas, este projecto pretende valorizar um estilo predominantemente *conectivo*. Virtudes mais caracteristicamente femininas, como o afecto e cuidado pelos outros, devem ser igualmente aprendidas por rapazes e raparigas, em igualdade com as virtudes mais

acentuadamente masculinas - racionalismo, objectividade, análise.

Em Portugal, diversos autores têm-se preocupado com a educação moral nas escolas: Marques R. (1990,1991), Cunha P. (1993, 1996), Azevedo, M. (1988) e Osório, M. L. (1977).

Ramiro Marques (1991) estuda diversos aspectos relacionados com a promoção dos valores morais através do currículo implícito e do currículo explícito, analisando documentos legais e manuais e efectuando três estudos de caso em escolas portuguesas dos três níveis do ensino básico. Pedro da Cunha (1996) lança a problemática da deontologia da profissão docente e reflecte sobre a educação ética no sistema educativo português. Azevedo (1988) analisa a orientação moral de homens e mulheres perante conflitos de dever. M. Helena Osório (1997) estuda a relação entre as dimensões do desenvolvimento socio-moral presentes na prática pedagógica de uma professora em regime de monodocência e a sua influência no desenvolvimento socio-moral dos alunos.

## **Notas conclusivas**

As questões relacionadas com os valores estão profundamente ligadas às grandes problemáticas acerca da natureza humana, do sentido da vida, dos sentimentos e emoções, do comportamento humano, da razão e do conhecimento científico, integrando assim as grandes problemáticas filosóficas sobre as quais sempre se debruçou a humanidade.

Os primeiros valores que preocuparam os homens foram os valores morais. Os mais antigos tratados sobre a moral chegam-nos da Grécia Antiga. *The Nicomachean ethics*, de Aristóteles, dá-nos uma visão das principais questões que, acerca da ética, se colocavam ao pensamento grego. Aliás, toda a obra desse filósofo, bem como a de Platão, estão prespassadas por preocupações de ordem moral, de bem, verdade e beleza.

A principal novidade do cristianismo encontra-se no fundamento para uma moral constituída por valores que, na sua maioria, eram já aceites pela civilização greco-latina. Esse fundamento reside no amor: a si próprio, aos outros e a Deus, fim último de toda a filosofia cristã.

Com o Iluminismo esse fundamento universal perdeu-se e nenhuma corrente de pensamento posterior veio colmatar essa falha. Já no século XX, a Declaração Universal dos Direitos do Homem tem sido tomada como uma tentativa nesse sentido, contestada, no entanto, com base no argumento de que nenhuma teoria, no domínio dos valores, pode ter o seu fundamento apenas em direitos.

A formação moral das crianças e jovens foi uma questão que, igualmente, sempre esteve presente nas sociedades humanas desde que delas temos notícias. Que valores morais eram adoptados pelas gerações mais novas e como é que estas aprendiam a pô-los em prática, eis o que sempre constituiu uma questão central em todos os processos educativos.

Mais recentemente o conceito de valor ampliou-se, tendo agregado outros domínios para além do da ética, como o da ecologia, da cidadania, da política.



# **CAPÍTULO 3**

## **VINCULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**



Só se conhecem as coisas que se cativam, disse a raposa. Os homens já não têm tempo para conhecer o que quer que seja. Compram coisas feitas aos mercadores. Mas como não existem mercadores de amigos, os homens já não têm amigos.

Saint Exupéry, O Príncipezinho

O ser humano está constituído por um eu independente e livre, uma identidade, que habita um corpo, também ele independente e livre. Mas esse eu, seu centro de gravidade, é essencialmente relação, comunhão e diálogo.

Acontece que o homem actual é um ser profundamente desenraizado, incapaz de se relacionar, de se projectar, de se vincular seriamente aos outros. Foi "lançado no meio da vida", para usar a expressão de Heidegger, tantas vezes repetida por Sartre. Luta por sobreviver, traçando a pulso a sua própria existência. Vive assumindo a angústia como atitude fundamental.

Assim como o filósofo, que se encerra primeiro no pensamento, jamais abrirá uma porta em direcção ao ser, tão pouco aquele que se fecha primeiro no eu encontrará o caminho em direcção aos outros.

Quando a comunicação baixa ou se corrompe, eu mesmo me perco totalmente; todas as loucuras manifestam um fracasso da relação com o outro: "alter" transforma-se em "aliens" e eu transformo-me, igualmente, num estranho a mim mesmo, num alienado. Quase se poderia dizer que só existo na medida em que existo para outros. Em última instância ser é amar.

Mounier, 1962, p. 20

Só uma teia de vinculações permitirá a este homem perdido encontrar as suas raízes mais profundas e situar-se na realidade existencial. Essa teia de vinculações gera-se a partir do regaço materno, projectando-se no outros, nas coisas, nos lugares, nas ideias (Kentenich, 1984).

O conceito de vinculação nasce por volta dos anos trinta e desenvolve-se em teorias que, numa fase inicial, contemplam essencialmente a família e o seu tecido intra relacional. Bowlby, e mais tarde Brazelton, manter-se-ão dentro deste âmbito. Kentenich partirá da família e alargará o conceito a outros horizontes com implicações específicas no domínio da Educação.

No capítulo 3 começamos por integrar as teorias da vinculação no âmbito mais alargado dos estudos sobre a família, para depois tecermos algumas considerações sumárias sobre duas das referidas teorias.

### **3.1 Emergência das Teorias da Vinculação**

#### **Contexto Histórico**

O século XX marca um claro interesse pela família na sua relação com o bebé e a criança.

No início do século, a corrente predominante é a psicanalítica, marcada pelo pensamento de Freud. Os seus seguidores desenvolvem as ideias do mestre integrando-as no *modelo psicodinâmico*, caracterizado pela grande importância atribuída às emoções e às relações afectivas que se estabelecem entre os pais e a criança.

No período compreendido entre as duas guerras, emerge uma nova corrente, dominada pelas orientações de Watson. Valoriza essencialmente o comportamento parental e a sua capacidade para controlar, desde o berço, o comportamento infantil (Castro e Monteiro, 1996).

Torna-se desde logo evidente que o *modelo comportamentalista*, assim definido, não pode ser mais contrastante com o defendido pelos psicanalistas.

Os estudos envolvendo o modelo psicodinâmico evoluem entretanto no sentido de se atribuir uma importância crescente às atitudes parentais (Darling e Steinberg, 1993), o que, a médio prazo, conduz a uma aproximação com as posições comportamentalistas. Na verdade, enquanto as atitudes se expressam em comportamentos, os comportamentos agregam-se em padrões, numa perspectiva muito próxima das atitudes.

A evolução do modelo psicodinâmico dá-se no sentido da concepção de *estilos parentais*, como constelações de atitudes que se expressam por comportamentos, no contexto de um determinado clima emocional (Darling e Steinberg, 1993). Deste conceito se vêm a aproximar os *comportamentalistas*, pelas razões acima apontadas.

Nas décadas que se seguem, Baumrind desenvolve interessantes estudos sobre os estilos parentais (1967/1971).

Define três formas predominantes segundo as quais os pais exercem o seu controlo sob o comportamento dos filhos: a autoritativa, a permissiva e a autoritária.

Neste mesmo período, Bowlby publica a sua mais conhecida obra sobre o constructo de *vinculação* como a relação afectiva precoce bebé/mãe que irá influenciar todo o desenvolvimento posterior do bebé (Bowlby, 1969/1990). Na elaboração da sua teoria, conta com o apoio de grande número de investigadores. Não vamos, no entanto, aqui referir-nos, com mais detalhe, a esta linha de investigação porque o faremos ao longo dos restantes pontos deste capítulo.

A publicação de *Social Learning and Personality Development* de Bandura & Walters, em 1963, sobre os princípios de *aprendizagem social*, integra várias dimensões na área das influências que se exercem sobre o comportamento da criança, para além da dos pais, como a dos pares e de outros agentes sociais. Sublinha a observação e a modelagem como vertentes chave da aquisição e

modificação do comportamento social (Castro & Monteiro, 1996).

Já em 1983, Maccoby & Martin publicam no *Handbook of Child Psychology* um artigo que contém uma extensa revisão da literatura acerca da socialização da criança no contexto da família. Propõem integrar os contributos das investigações, efectuadas ao longo de várias décadas sobre a relação pais/filhos, em duas dimensões fundamentais que englobam um sem número de atitudes, comportamentos e ideias: a responsividade (responsiveness) e a exigência (demandingness). Definem quatro padrões ou estilos parentais de acordo com as diversas acentuações colocadas em cada uma das vertentes referidas. O estilo negligente corresponde a uma baixa capacidade de resposta aliada a uma baixa exigência. O autoritário alia uma baixa capacidade de resposta a uma alta exigência. O indulgente corresponde exactamente à situação inversa. O autoritativo possui em elevado grau as duas dimensões: a responsividade e a exigência.

A partir da década de 80, é já praticamente impossível encontrar adeptos da tradição comportamentalista como tal. Assiste-se por outro lado ao aparecimento de uma nova corrente de investigação preocupada com as ideias parentais e sua influência no desenvolvimento dos filhos - o *modelo cognitivista* (Sigel, 1992; Mugny e Carugati, 1985; Dix e Grusec, 1985).

Em finais do século XX, é possível encontrar representantes de três das grandes linhas de investigação que congregaram a maioria dos estudos ao longo do século.

Os que se preocupam essencialmente com as atitudes ou *estilos parentais* têm-se debruçado sobre as consequências nas crianças, nomeadamente a nível do equilíbrio emocional e do desenvolvimento cognitivo, de práticas indutivas (ou não directivas) versus práticas de recurso ao poder (ou directivas) (Hart et al., 1992; Wagner e Philips, 1992; Ladd, 1992; Sigel, 1992; Monteiro, et al. 1995 a).

Os investigadores mais ligados ao conceito de *vinculação* e à vertente afectiva no relacionamento pais/filhos, têm-se vindo a

preocupar com as consequências que a qualidade da vinculação, estabelecida nos primeiros tempos de vida, tem sobre o desenvolvimento posterior da criança, nomeadamente ao nível da sua competência no relacionamento com os pares e na sua participação social (Elicker et al. 1992). Têm-se igualmente desenvolvido estudos sobre questões relacionadas com a vinculação na adolescência e idade adulta (Soares, 1996; Berman & Sperling, 1991; Collins & Read, 1990; Cooper & Carlson, 1991; Kobak, Sudler & Gamble, 1991; Mikulincer & Erev, 1991; Resnick, 1991).

No âmbito da corrente *cognitivista* tem havido uma preocupação tripartida: acerca do conteúdo do pensamento dos pais, acerca da sua origem e acerca das suas consequências na criança (Goodnow & Collins, 1990; Castro, 1994; Carvalho, 1995; Rubin & Mills, 1992; Sigel, 1992a).

## **3.2 Bowlby e a Teoria da Vinculação**

### **VINCULAÇÕES**

O primeiro investigador a preocupar-se com a importância das vinculações, nomeadamente das vinculações no seio da família, foi o psiquiatra inglês Bowlby. O seu interesse despertou quando, na década de 20, se dedicou como médico, a crianças consideradas inadaptadas. O trabalho que então desenvolveu e as observações que lhe foi possível fazer, levaram-no a concluir da grande importância da figura materna no equilíbrio psicológico de um bebé. A partir dessa primeira experiência, e durante várias décadas procurou determinar porque razão a mãe parece ser tão importante para o bem-estar psicológico da criança.

De formação psicanalista, em breve se afasta da tese

desenvolvida por Freud (1940) segundo a qual a ligação afectiva do bebé com a mãe teria a sua origem na necessidade de alimento. Para ressaltar o carácter de consequência da relação afectiva assim estabelecida, designou-a por *impulso secundário* (Bowlby, 1958).

Sentindo que, na interacção do bebé com a mãe há algo mais essencial do que a simples procura de alimento, considerou necessário clarificar a natureza dessa relação, as suas formas de expressão e a sua influência no desenvolvimento da personalidade futura do bebé. Um diversificado conjunto de estudos, realizados por investigadores de diversas orientações, com os quais foi entrando em contacto, permitiram-lhe ir clarificando estas e outras questões.

Dois grupos de estudos vieram corroborar o seu afastamento da tese psicanalista acima referida.

O primeiro realizou-se com bebés e crianças pequenas internadas em lares, privadas de uma figura maternal estável (Burlingham e Freud, 1942, 1944; Spitz, 1946, 1965). Apesar de não lhes faltar o alimento, manifestavam claras perturbações psicológicas.

O segundo conjunto de investigações foi realizado por Harlow no domínio da etologia animal (Harlow, 1958; Harlow e Zimmermann, 1959). Os macacos bebés, sujeitos destas experiências, mostraram uma nítida e persistente preferência por uma confortável "figura maternal" de pano, que não lhes fornecia leite, relativamente a uma "mãe" de arame na qual se podiam alimentar. Tornou-se evidente para Bowlby que o bebé necessita primordialmente de se relacionar com uma mãe, ou mãe substituta, com a qual estabelece uma ligação afectiva e de busca de protecção - a *vinculação*. A figura à qual o bebé se vincula, normalmente aquela que cuida dele, denominou por *figura de vinculação*. Essa relação fornece ao bebé a *segurança básica* (Erickson, 1994) de se sentir protegido.

De início, o comportamento da "mãe" é fundamental no estabelecimento da vinculação. À medida que o bebé cresce, este toma uma parte cada vez mais activa nesta relação, através de



comportamentos orientados para a figura de vinculação, com o objectivo de captar a sua atenção e conseguir a proximidade entre ambos.

A estes comportamentos, Bowlby (1958) chamou comportamentos de vinculação. Agrupam-se em cinco diferentes padrões: o chorar, o chupar, o agarrar, o seguir e o sorrir. As capacidades para os manifestar surgem, decaladas no tempo ao longo do primeiro ano de vida.

Depois dos encontros com Harlow e outros etologistas, como Lorenz, Huxley e Hinde, Bowlby promove os "Tavistock Mother-Infant Interaction Seminars", congregando as mais diversas personalidades do mundo científico que se começam a interessar pelas questões da vinculação bebé/mãe (Soares 1996). Entre estes investigadores encontra-se a psicóloga americana Mary Ainsworth. Ainsworth vem a dar um precioso contributo no domínio empírico ao estudo das vinculações, com a criação do procedimento heurístico designado por *situação estranha* (Ainsworth & Wittig, 1969) que veio a possibilitar um grande número de investigações. A ela se devem também estudos sobre a interacção bebé/mãe, o primeiro dos quais numa aldeia do Uganda (Ainsworth, 1963, 1967), ao qual se seguiu um outro em Baltimore, nos Estados Unidos (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Em 1958, Bowlby havia defendido que os comportamentos de vinculação eram relativamente independentes uns dos outros.

Em 1969, reformula a sua tese de 1958, considerando que entre os nove e os dezoito meses esses comportamentos se vão integrando em sistemas mais sofisticados, os "goal corrected systems". Têm como função básica conseguir a proximidade com a figura da vinculação, nomeadamente em situações percebidas pelo bebé como estranhas, perigosas, de desconforto ou mal-estar.

Para os descrever recorreu à teoria de controlo de sistemas.

Analise como funciona. O bebé possui sensores que lhe permitem apreender sinais oriundos do mundo exterior ou

interior, os quais são enviados para um "monitor" que constantemente os analisa. Quando estes sinais são entendidos como de perigo ou mal-estar, a localização da mãe e a sua possível resposta são avaliadas. Desencadeiam-se, então, de imediato, os comportamentos de vinculação (chorar, seguir, ...), que, de acordo com as suas expectativas, podem conseguir a proximidade da figura de vinculação. Uma vez desaparecida a situação que fez despoletar o sistema, este torna-se de novo inactivo.

Bretherton (1985) ressalta o carácter de regulação da segurança da vinculação e a sua importância na função biológica de sobrevivência do indivíduo e da espécie. O bebé tem, da figura de vinculação, uma representação de força e de capacidade para enfrentar o perigo e busca nela o apoio e protecção que necessita.

Bowlby (1969/1990), ao estabelecer a distinção entre *vinculação* e *comportamento de vinculação* faz ressaltar o facto de que, enquanto a vinculação, uma vez estabelecida, tende a permanecer para além do tempo e do espaço, os comportamentos de vinculação só existem em função de determinadas situações. A partir dos três anos, eles tendem a tornar-se progressivamente menos frequentes, embora não desapareçam nunca totalmente. Um ser vinculado, em qualquer etapa do seu ciclo de vida, sente sempre o desejo de passar algum tempo junto da figura de vinculação (Ainsworth et al., 1978).

A diminuição gradual dos comportamentos de vinculação deve-se a diversos factores, como os fisiológicos, o desenvolvimento cognitivo e a experiência, todos eles conducentes a uma menor necessidade de protecção (Bowlby, 1969/1990). A experiência funciona num duplo aspecto. Por um lado, possibilita o aumento da capacidade da criança para responder a situações de pressão (stress). Num outro sentido, permite a aprendizagem da segurança que a função de protecção de uma mãe responsiva lhe fornece.

À medida que a criança se torna mais madura, a necessidade de aproximação pode ser satisfeita através da representação -

escrever ou receber cartas, telefonar, ver fotografias. Esta forma de aproximação é especialmente usada na adolescência e na idade adulta.

### ***PADRÕES DE VINCULAÇÃO***

A interacção entre os dois elementos da díade bebé - mãe é determinante para a forma como a vinculação se desenvolve.

Bowlby (1969/1990), com base em investigações de Ainsworth (Ainsworth et al., 1978), refere três padrões de vinculações e as condições em que cada um deles emerge.

#### *O padrão B - vinculação segura*

Os bebés seguramente vinculados à mãe são activos nas suas brincadeiras, procuram a mãe quando esta desaparece do seu horizonte e são facilmente consoladas, voltando rapidamente às suas brincadeiras.

#### *O padrão A - vinculação ansiosa e esquiva*

Os bebés ansiosos e esquivos na sua relação com a mãe evitam a mãe quando se reencontram com ela, especialmente depois da segunda ausência breve. Por vezes tratam um estranho com maiores sinais de afectividade do que a própria mãe.

#### *O padrão C - vinculação ansiosa resistente*

Os bebés integrados neste padrão oscilam entre a busca da proximidade da mãe e a resistência ao seu contacto.

As qualidades inatas do bebé, tais como chorar muito ou pouco, alimentar-se e dormir bem ou mal, influenciam a disponibilidade da mãe no seu relacionamento com o seu filho.

Por parte da mãe, muitos factores se conjugam, como seja, a sua capacidade natural para a maternidade, uma longa história de relações interpessoais na sua família de origem e uma contínua absorção dos valores e práticas da cultura a que pertence.

Bowlby cita de novo Ainsworth (Ainsworth e Wittig, 1969; Ainsworth et al., 1978) para referir os comportamentos maternos geradores de uma vinculação segura: a) contacto físico

frequente e prolongado e capacidade para acalmar o bebé, b) responsividade da mãe aos sinais do bebé, c) meio ambiente regulado de tal forma que o bebé possa retirar um significado das consequências do seu próprio comportamento.

Uma das consequências mais interessantes da segurança que um bebé, ou uma criança pequena, sente na mãe diz respeito à forma como reage perante a atracção que o mundo exterior exerce sobre ele. Uma criança com uma vinculação segura é capaz de se aventurar na descoberta do meio envolvente. Nessas incursões, a mãe funciona quer como *base segura* quer como *refúgio seguro*, duas funções diferentes mas próximas. Enquanto *base segura*, fornece ao bebé/criança a segurança que lhe permite afastar-se, partindo à descoberta. Uma vez percepcionado qualquer sinal de perigo, o sistema de controlo dos comportamentos de vinculação é imediatamente activado e a criança procura rapidamente a proximidade com a mãe, que percepciona como *refúgio seguro*. A atitude desta é determinante na capacidade da criança para explorar o meio que a rodeia, factor essencial para o seu desenvolvimento cognitivo. Se tem, perante a criança, uma atitude de segurança, de atenção e disponibilidade, a criança mostra-se mais capaz de se aventurar, porque a sua experiência lhe diz que a mãe responderá aos seus sinais de alarme. A atitude contrária por parte de uma mãe pouco responsiva, que nem sempre permite a proximidade do filho, implica o desenvolvimento de uma personalidade insegura, incapaz de estabelecer novas relações e de se afastar para explorar o meio.

#### **FIGURA DA VINCULAÇÃO PRINCIPAL E FIGURAS SUBSIDIÁRIAS**

A capacidade de vinculação do bebé não se restringe a uma só pessoa. Para além da figura de vinculação principal, geralmente a mãe, outras figuras humanas são alvo de uma relação privilegiada: o pai, os irmãos (nem sempre no mesmo grau), por vezes os avós, especialmente quando habitando na mesma casa ou cuidando do bebé por tempos mais o menos longos, são figuras de vinculação subsidiários.

O bebé demonstra, no entanto, a sua preferência em relação à

figura de vinculação principal através de um sem número de comportamentos que não manifesta a mais ninguém, pelo menos no mesmo nível. Bowlby (1969/1990) refere treze comportamentos diferenciados, que vão desde o tipo de vocalização até ao trepar e explorar o corpo da figura de vinculação principal e esconder nele o rosto.

Citando Winnicott (1953) refere ainda a influência, no bem-estar e tranquilidade de algumas crianças, da relação privilegiada que estabelecem com um ou mais objectos: a chupeta, um boneco, uma manta, ...

### ***EVOLUÇÃO DA VINCULAÇÃO NO BEBÉ E NA CRIANÇA PEQUENA***

Bowlby (1969/1990) descreve a evolução da vinculação ao longo de quatro fases.

A primeira dessas fases - *Orientação e sinais com uma discriminação limitada das figuras*, corresponde ao período dos zero aos dois/três meses. O bebé comporta-se da mesma maneira em relação a qualquer ser humano, orientando-se para ele, seguindo-o com o olhar, parando de chorar quando houve uma voz ou é pegado ao colo. Não demonstra distinguir uma figura em particular. Os comportamentos manifestados também não são, claramente discriminados, pelo que Ainsworth (1972) se lhes refere como comportamentos precursores distinguindo-os dos comportamentos de vinculação. Argumenta que estes últimos emergem posteriormente.

A segunda fase - *Orientação e sinais dirigidos para uma (ou mais) figura (s) determinada (s)*, estende-se dos dois/três meses aos seis/sete meses aproximadamente. Caracteriza-se por uma orientação diferenciada para algumas figuras e uma preferência por uma em particular, habitualmente a mãe.

A terceira fase - *Manutenção da proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e de sinais*. Desenvolve-se entre os seis/sete meses e os dois anos. Torna-se mais evidente a busca da proximidade com uma figura de vinculação específica pela capacidade conferida à criança pela locomoção.

Na quarta fase - *Formação de uma relação recíproca corrigida por objectivos*, o sistema de controlo dos comportamentos de vinculação evoluem no sentido de uma maior sofisticação. Ainda nesta fase, a criança começa a demonstrar uma insípida capacidade de se aperceber do ponto de vista do outro (Ainsworth, 1990) acomodando os seus comportamentos aos objectivos da figura de vinculação e procurando por sua vez influenciar o seu comportamento de acordo com os seus próprios interesses.

Esta quarta fase foi definida por Bowlby como iniciando-se por volta dos vinte e quatro a trinta meses, não ficando estabelecido o seu limite superior. Apesar de ser possível encontrar na sua obra constantes referências ao fenómeno da vinculação ao longo de todo o ciclo de vida, limitou-se a descrever, com algum pormenor, a sua evolução até ao terceiro ou quarto ano. A outros se deve o estudo desta problemática na adolescência e na idade adulta (Weis, 1982; Dobar, 1985; Ainsworth, 1985, b); Soares, 1996).

Em Portugal, o Prof. Gomes Pedro tem vindo a realizar uma série de investigações dedicadas ao aparecimento e desenvolvimento da vinculação da criança a figuras preferenciais (1985, 1987, 1995, 1997, 1998). Partindo da relação do bebé com as figuras parentais, vai analisando o seu alargamento a um leque progressivamente mais abrangente de pessoas. Refere-se à transição, entre os quatro e cinco meses de vida, de um nível de indiscriminação quase total (excepção feita para a mãe e para o pai) para um outro de opções afectivas sucessivamente mais claras relativamente às restantes figuras envolventes. O autor volta, no entanto, continuamente, às primeiras vinculações para demonstrar a sua enorme importância no posterior desenvolvimento emocional do bebé.

O maior ou menor sucesso de cada um, na descoberta dos outros, ao longo da vida, assenta no modo como se constroem os fundamentos das primeiras relações e é neste processo vital da aprendizagem que o bebé gasta parte da sua energia, ao longo dos dois primeiros anos de vida.

Gomes Pedro, 1988, p. 108

Preocupado com as dificuldades que, em tantas famílias actuais, o bebé encontra para se relacionar e construir os primeiros vínculos, estabelece um paralelo com a interpretação evolucionista de Bowlby, que começa por considerar a vinculação bebé-mãe como um meio de prevenir a acção dos predadores.

... para a sociedade de hoje a predação apresentará o assalto ao vínculo expresso esse assalto pelo stress, pela violência, pela ruptura familiar, pelo apagamento das identidades e, sobretudo, pela contínua perda de oportunidades em construir laços ...

Gomes Pedro, 1988, p. 107

### **EVOLUÇÃO DA VINCULAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA E IDADE ADULTA.**

Na adolescência se ensaiam as vinculações fora da família de origem, típicas da idade adulta (Soares, 1996).

Durante a infância, as relações com os amigos ou colegas, não oferecem à criança a protecção que é característica apenas da relação com as figuras de vinculação adultas. O jovem adolescente parece, pelo contrário, encontrar apoio e segurança no seu grupo de amigos. As relações de vinculação, que até então se restringiam a algumas figuras de adultos -pais, avós, professores - diversificam-se, alargando o seu âmbito ao das relações com os pares. Neste contexto, a vinculação aos pais sofre uma evolução. O recurso à sua protecção surge em momentos vivenciados como de maior pressão, e estes vão-se espaçando mais e mais no tempo, com a crescente maturidade do jovem. Os pais assumem um papel de "figuras de vinculação na reserva" (Weis, 1982). Simultaneamente, a sua função de vigilância é cada vez menos aceite por parte dos filhos adolescentes. Estas e outras alterações implicam um reajustamento na sua relação mútua, que nem sempre é fácil por parte dos pais. A qualidade de comunicação no seio da família, a confiança manifestada por parte dos pais e a co-responsabilização dos jovens são algumas

das características que permitem predizer o sucesso na evolução dessa vinculação, possibilitando aos jovens o desenvolvimento de personalidades autónomas, maduras e seguras.

Soares (1996) debruça-se sobre a adolescência para, através de um procedimento empírico baseado em entrevistas, estudar a vinculação nesse período crítico da história pessoal. A sua investigação revela uma correspondência significativa entre os padrões de representação da vinculação de adolescentes e das suas mães.

Na idade adulta, a vinculação estabelece-se essencialmente com os pares, emergindo como relação simétrica, de apoio mútuo. Weis (1975, 1978, 1979) encontrou relações com as características de uma vinculação entre cônjuges, na relação de pais com o filho mais velho, entre companheiros sujeitos a situações de elevada pressão (como a de guerra) e em mulheres solteiras com as suas melhores amigas, as irmãs ou os pais. Ainda que mais raramente, também entre adultos vinculados os comportamentos de vinculação são activados, nomeadamente aquando de situações de maior fragilidade física e/ou emocional. No entanto a separação é aceite com mais naturalidade, quando as razões são entendidas. Curiosas parecem-nos ser as conclusões de estudos diversos referidos por Soares (1996) segundo as quais numa situação de ruptura de uma relação, a componente de vinculação tender a persistir bastante tempo depois de a separação ter ocorrido e mesmo quando essa separação foi desejada<sup>8</sup>.

### **VINCULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE.**

Bowlby interessou-se pela influência das relações de vinculação no desenvolvimento da personalidade. Adoptou um modelo de personalidade inspirado na teoria da epigénese de Waddington (1957), segundo o qual a personalidade é uma estrutura que, em

---

<sup>8</sup> Os estudos referidos por Isabel Soares são Allison Jr. & Furstenberg, 1989; Hetherington, Cox & Cox, 1981; Weis, 1975, 1979.



fases diferentes da sua evolução, vai sendo obrigado a fazer opções entre diversos percursos possíveis. Essas opções realizam-se na interacção entre o organismo e o meio envolvente, o qual exerce uma especial influência nos primeiros tempos de vida. A vivência de vinculações no meio familiar, durante a infância, é considerada por Bowlby (1952, 1977) como determinante no equilíbrio das escolhas que marcam o tipo de percurso no desenvolvimento da personalidade.

Uma criança a quem é possibilitada uma vinculação aos pais forte e estável, que encontra nestes uma *base* e um *refúgio* seguros, desenvolve de forma positiva aspectos da sua vida afectiva e social como a auto-estima, a confiança em si e nos outros, a capacidade de cooperação e a capacidade para estabelecer, na idade adulta, relações afectivas profundas e duradouras. Uma criança que, pelo contrário, cresce num meio pobre em vinculações, desenvolve uma personalidade instável, muito centrada em si própria, demonstrando, na adolescência e idade adulta, dificuldades em estabelecer ligações afectivas equilibradas. As experiências de perda ou de ameaça de separação exercem, normalmente, efeitos negativos, que podem ser ultrapassados através do apoio noutras figuras de vinculação estáveis.

A área cognitiva é igualmente influenciada pela qualidade das vinculações. Como vimos anteriormente, uma criança que sente a sua mãe como base segura, tem capacidade para se aventurar na descoberta do meio envolvente, condição indispensável ao seu desenvolvimento cognitivo.

Existem, por parte dos pais, atitudes que perturbando a vinculação, podem afectar negativamente o desenvolvimento de personalidades equilibradas. Bowlby (1979 a) regista os seguintes:

- rejeição ou desvalorização sistemática dos comportamentos de vinculação do filho ou contínua falta de resposta à sua necessidade de apoio;
- falta de continuidade na relação parental, especialmente em períodos especialmente sensíveis

- (doença da criança, ... ) ou por espaços de tempo longos ou ainda quando o afastamento se repete frequentemente;
- repetidas ameaças de afastamento ou de retirada de apoio afectivo como forma de pressionar comportamentos desejados por parte do filho;
  - ameaças de suicídio, morte ou fuga;
  - culpabilização do filho pelo abandono ou morte de um dos pais;
  - inversão no comportamento parental, geralmente por parte da mãe, de forma a conseguir que o filho funcione em relação a ela como figura de vinculação.

### 3.3 Spitz e a formação do ego

Enquanto Bowlby estuda essencialmente a vinculação enquanto relação precoce entre o bebé e sua mãe, Spitz oferece-nos uma abordagem mais abrangente, integrando a relação de vinculação no contexto do desenvolvimento da criança.

Aliás, as maiores divergências entre estes dois autores advêm precisamente do facto de Bowlby não tomar em consideração as diferenças devidas ao facto de crianças de idades diferentes se encontrarem em níveis de desenvolvimento também diferentes.

Spitz (1979) designa a vinculação bebé/mãe por *relação objectal* e a figura de vinculação por *objecto libidinal*, na tradição freudiana.

Considera quatro estádios no desenvolvimento psicológico do bebé nos seus três primeiros anos de vida. Cada um dos estádios é iniciado com o aparecimento de um novo comportamento afectivo, a que Spitz chama *organizador*.

#### **PRIMEIRO ESTÁDIO**

O primeiro estágio inicia-se com o nascimento e prolonga-se até

cerca de meados do terceiro mês. Spitz designa-o por *estádio de não diferenciação*. Esta não diferenciação reveste múltiplas formas. Não existe diferenciação entre a psique e o soma, entre o ego e o id e entre os estímulos recebidos que obtêm como resposta comportamentos inespecíficos. Não existe ainda diferenciação na percepção e na memória, para além de formas muito primitivas que asseguram o estabelecimento de reflexos condicionados elementares.

No início deste estágio, os comportamentos do bebé são regulados pelo princípio de Nirvana, procurando a redução da tensão. Estas respostas vão evoluindo no sentido do prazer/desprazer.

### ***SEGUNDO ESTÁDIO***

No terceiro mês de vida, surge o que Spitz (1979) considera um indicador do aparecimento de um segundo estágio. Trata-se do *sorriso do bebé* como resposta à percepção visual de uma face humana. A face humana funciona como um sinal gestáltico (Gestalt-signal) uma vez que a criança não distingue uma face de outra, reagindo da mesma forma a qualquer uma. É o primeiro percepto que reconhece sem qualquer sombra de dúvida. O aparecimento desta resposta significa que o bebé está a passar de uma fase de sensibilidade exclusiva a estímulos internos para a percepção de estímulos externos. Tal significa a transição de um estágio de não diferenciação para um outro caracterizado por uma progressiva diferenciação.

A face humana, funcionando como símbolo gestáltico, indica-nos que não se formou ainda a *vinculação bebé/mãe*, ou, segundo a terminologia de Spitz, a *relação objectal*. Não existe ainda um verdadeiro apego a um determinado indivíduo, objecto de vinculação afectiva por parte do bebé.

Mesmo assumindo este carácter de antecipação, o sorriso do bebé indicia que uma transformação importante se efectuou na forma de funcionamento do bebé: o estabelecimento do *ego/realidade*. Determina que "algo que se acha presente no ego, como imagem,

pode também, ser redescoberto na percepção (ou seja, na realidade)" (Freud, citado por Spitz, 1979, p. 15).

O sorriso é, assim, o indicador de algo muito mais amplo: o processo de organização que aconteceu na psique do bebé. A resposta do sorriso é um acto inequivocamente volitivo, consciente, demonstrando uma separação entre consciente e inconsciente. Emerge a estrutura psíquica pelo estabelecimento de uma forma ainda rudimentar de ego e com ela se diferenciando o Id. O ego, enquanto executivo do id, irá influenciar o funcionamento deste, regulando as suas descargas até então incontroláveis. Aparece, igualmente, uma primeira forma de pensamento, enquanto actividade experimental, como deslocação de pequenas quantidades de energia através dos traços da memória.

Tudo isto contribui para o desenho de uma organização da psique: diversos componentes distintos foram integrados, passando a funcionar daqui em diante como uma totalidade. A resposta aos estímulos não mais se fará através de componentes separados e indiferenciados, mas de uma operação que integra numa unidade aspectos diferentes.

### ***TERCEIRO E QUARTO ESTÁDIOS***

O segundo organizador da psique aparece por volta dos oito meses. Subitamente o bebé começa a responder de forma diferente à percepção de determinados rostos. Até ao momento todos lhe mereciam um sorriso. Agora manifesta desagrado à aproximação de pessoas que percebe como não familiares. Spitz designa tal reacção por *angústia dos oito meses* e considera-a como um indicador da entrada no terceiro estágio. Este tipo de resposta demonstra que o bebé é capaz de distinguir os rostos familiares dos que o não são, o que significa, segundo o autor, que elegeu o objecto libidinal, com o qual estabeleceu uma relação afectiva privilegiada. A partir daí, as relações sociais tornam-se progressivamente mais complexas e o objecto de amor e as relações com esse objecto revelam-se da maior importância.

Tais manifestações indicam-nos que uma nova modificação fundamental ocorreu no ego. A angústia dos oito meses é o sinal afectivo exterior dessa mudança. Uma progressiva discriminação de objectos começa a ser evidente e também nesse domínio surgem as preferências. As ordens e proibições vão começar a ser entendidos, certos gestos sociais serão imitados e o espaço exterior vai começar a ser manipulado para além do berço. Surgem certos mecanismos de defesa, tendo a identificação como elemento primordial. Num mesmo objecto passam a convergir os impulsos agressivos e libidinais, ao contrário do que acontecia aos três meses. A partir desta idade, a separação de ambos terá sempre um significado patológico. Ao longo deste estágio, o ego transforma-se numa estrutura muito mais complexa e eficaz, desenvolvendo uma série de sistemas como a percepção, a memória, o pensamento, a capacidade de julgar e ainda mecanismos auxiliares como a compreensão do espaço, a locomoção e o gesto social (Spitz, 1979).

O aparecimento do segundo organizador marca uma inversão na importância das funções do desenvolvimento psicológico e da maturação. Até esse momento o comando pertencia à maturação, de raiz mais claramente filogenética. Daqui em diante o desenvolvimento psicológico assumirá definitivamente o papel preponderante. Esta constatação leva Spitz a considerar que

O desenvolvimento psicológico e as modificações que introduz são muito mais vulneráveis. O desenvolvimento psicológico é um produto de trocas no contexto das relações objectais e é basicamente um fenómeno ontogénico. As forças que o determinam são extraordinariamente variáveis e o resultado também o será. É esta origem ontogénica que torna tão vulneráveis os resultados do desenvolvimento psicológico em geral, e o período do segundo organizador em particular.

Spitz, 1979, p. 28

É extremamente interessante verificar, nesta citação, que Spitz

considera que o desenvolvimento psicológico se processa no contexto das relações objectais, ou seja, das vinculações. No capítulo seguinte veremos que Kentenich defende que o processo educativo se desenvolve nesse mesmo contexto.

O início do quarto estágio é marcado pela aquisição da linguagem. Até cerca dos dezoito meses, a comunicação verbal da criança limita-se a algumas poucas palavras. Spitz designa-as por *palavras globais* uma vez que, cada uma delas significa uma série de coisas. A palavra "mamã", por exemplo, pode querer dizer: quero colo, tenho fome, estou com medo, dói-me a barriga, ... São palavras com o significado de apelos.

Para a formação do ego, a aquisição da linguagem marca a emergência de operações mentais que se irão progressivamente tornar mais e mais complexas.

Em jeito de sumário, poderemos dizer que:

- O primeiro dos organizadores da psique revela o aparecimento rudimentar do ego e abre caminho à estruturação da percepção;
- O segundo organizador integra as relações objectais com os impulsos e constitui o ego como uma organização complexa com uma diversidade de funções, sistemas e operações;
- O terceiro organizador marca o surgimento da comunicação semântica nas relações objectais, tornando possível a emergência do self e o início das relações sociais.

### ***DESENVOLVIMENTO DEPENDENTE***

O desenvolvimento psicológico normal da criança processa-se através de uma diferenciação progressiva e integração das sucessivas aquisições, de acordo com o princípio da acumulação. Spitz descreve-o utilizando a figura da onda sinusoidal que avança dando lugar a uma diferenciação de faculdades. Em determinados pontos culminantes, tais faculdades e operações mentais são integradas, formando uma nova estrutura de nível mais elevado. Atingida esta nova organização, inicia-se um novo

processo de diferenciação, que vem a culminar numa nova integração.

Estas sucessivas diferenciações e integrações obedecem ao princípio da acumulação. As satisfações alcançadas com um determinado nível de integração tendem a ser mantidas em níveis superiores, ainda que deixem de ter sentido nesse novo estágio.

Por sua vez, os diversos organizadores, constituem elos de uma cadeia. Tal significa que o surgimento adequado de um determinado organizador pressupõe a aquisição atempada e normal do organizador anterior. Tal não significa uma dependência total. De facto, cada organizador possui vida própria, mas o seu aparecimento requer um solo adequado que lhe é fornecido pelo organizador antecedente como condição necessária embora não suficiente. Esta forma de encarar o desenvolvimento tem grandes semelhanças com a teoria de Erickson. Cada uma das fases de desenvolvimento de Erickson pressupõe o cumprimento de uma tarefa específica. Sem o cumprimento dessa tarefa de desenvolvimento, não é possível alcançar a fase seguinte. Isto sugere a existência de períodos críticos: os períodos de estabelecimento de cada um dos organizadores

Para que todo o processo decorra em normalidade, é indispensável que a criança cresça num ambiente consistente de relações objectais permanentes. Spitz (1979) dá-nos conta de um estudo no qual se pode observar uma grande regularidade nos padrões de comportamento afectivo que indiciam o aparecimento dos organizadores da psique em crianças que crescem num ambiente de relações objectais permanentes, em contraposição com uma grande inconsistência relativamente à emergência dos mesmos comportamentos nas crianças sujeitas a ambientes de relações objectais não estáveis. Esta regularidade de padrões dos comportamentos afectivos nas crianças de desenvolvimento normal não se verifica com as aquisições ambientais.

Uma outra característica do desenvolvimento normal é a sincronia entre desenvolvimento físico e psíquico. Quando se verifica a maturação física de uma determinada área e o correspondente factor psíquico não se encontra disponível, os

factores maturativos apoderam-se de outros elementos do desenvolvimento psíquico que estejam disponíveis. Estes factores sofrem uma distorção para se adaptarem ao factor de desenvolvimento disponível. Quando, algum tempo mais tarde o factor psicológico se torna finalmente disponível, encontra a posição maturativa ocupada por uma estrutura de compensação que não deixa espaço para a integração normal. As relações objectais jogam um papel fundamental nestes períodos críticos, uma vez que os organizadores são comportamentos afectivos.

Spitz (1979) refere os estudos de Wolf com ratos, que vão nesta mesma direcção. Privando ratos bebés, durante o período de aleitamento em que a relação objectal está presente com grande intensidade, de uma determinada função corporal, esta jamais será integrada convenientemente. Observou-se que a inibição da visão, durante esse período, tinha como consequência que, já adultos, perante uma situação angustiante, os estímulos visuais não eram tidos em consideração. O mesmo se verificava com os estímulos auditivos.

Spitz conclui que uma função corporal que, no momento crítico, foi excluída das relações objectais, não será nunca integrada adequadamente, permanecendo distorcida para toda a vida. Esta constatação realça o papel preponderante da área emocional na formação da estrutura perceptiva. O mesmo se verifica com o aparecimento dos organizadores que indiciam uma evolução nos estádios de formação do ego. Um organizador indica um determinado estado de integração das funções somáticas e psíquicas. Esse novo estágio de organização transforma as características das funções das quais releva. Segundo Spitz,

O caminho que conduz a esta integração de funções isoladas é pavimentado pelas relações objectais da criança, por experiências de natureza afectiva. Sendo assim, o indicador do organizador da psique será de natureza afectiva; é claramente um comportamento afectivo que precede, de vários meses, o desenvolvimento em todos os demais sectores da personalidade.

1979, p. 56



## Notas conclusivas

As teorias que tratam as relações de vinculação surgiram no âmbito dos estudos sobre a família que se desenvolveram no mundo ocidental a partir de finais do século XIX.

Bowlby foi o primeiro investigador que definiu e desenvolveu o conceito de vinculação. Fê-lo essencialmente enquanto relação bebé/mãe. Acentuou a sua grande importância para o bem-estar emocional da criança e para o futuro desenvolvimento equilibrado da sua personalidade.

Spitz faz uma abordagem mais contextualizada das vinculações que inclui no processo de desenvolvimento do ego. Designa as vinculações por *relações objectais* considerando que elas formam o tapete sobre o qual se processa a integração das funções somáticas e psíquicas. Considera quatro estádios de desenvolvimento do ego nos três primeiros anos de vida, sendo o seu início marcado pelo aparecimento de determinados comportamentos afectivos que designa por *organizadores*. Estes sucedem-se mais rapidamente na primeira infância do que em qualquer outra fase da vida. Sendo a primeira infância uma etapa em que a dependência da criança é especialmente evidente, nomeadamente a nível afectivo, estes primeiros organizadores, que determinam o desenvolvimento para toda a vida, são também mais dependentes das influências ambientais e mais vulneráveis a elas.



## **CAPÍTULO 4**

# **PROPOSTA DE UMA PEDAGOGIA DE VINCULAÇÕES**



El hombre, ... por su naturaleza, exige la sociabilidad, la unión y vinculación con otros e entre otros. Sin esta unión y vinculación, falta un elemento esencial, el hombre no puede desarrollarse. Así como el pájaro que es sacado de su elemento vital, el aire, así como el pez fuera del agua, así también el hombre, si es arrancado como individuo de la comunidad, no puede lograr su plenitud. ...

Kentenich, Que Surja el Hombre Nuevo, pp. 116<sup>9</sup>

O homem actual é um ser profundamente desenraizado que atravessa a sua existência sofrendo as consequências da sua incapacidade de se vincular. Essa incapacidade, pouco conhecida e pouco denunciada, advém-lhe da pobreza do seu relacionamento intra-familiar ao longo dos primeiros anos de vida, nomeadamente com a figura da mãe e a figura do pai, o que lhe retira a capacidade de amar de forma íntima e vigorosa (Kentenich, 1985, p. 40).

Kentenich bem cedo se apercebeu dessa realidade. Durante a sua longa vida de educador (1910 a 1968) procurou encontrar solução para este problema através de uma pedagogia cujo âmago reside no estabelecimento de *vinculações*. Como formador de pais e educadores, ajudou muitos outros na difícil tarefa de educar. Na sua obra legou-nos uma visão muito própria de educação e um sistema pedagógico coerentemente fundamentado em alguns poucos princípios filosóficos

Oriundo de uma família rural alemã, Joseph Kentenich pôde

---

<sup>9</sup> Kentenich, apesar de ter escrito sempre em alemão, será frequentemente citado em castelhano e em português (tradução brasileira), pela dificuldade que a autora deste estudo tem em consultar a língua original do referido autor.

experimental, em si o que veio a considerar como o grande problema da época actual. Os fracos recursos económicos da família obrigaram sua mãe a colocá-lo num lar aos nove anos. Joseph Kentenich soube, assim, o que é crescer num ambiente pobre em vinculações. Esta experiência conduziu-o a uma grave crise existencial, na sua juventude. Vários anos depois, já sacerdote, veio encontrar em muitos dos jovens alunos e educandos, os sinais da crise que tanto o havia marcado.

Os sinais e também as causas. Em várias ocasiões citou Pestalozzi, reconhecendo que o mais grave problema do mundo actual é a inexistência de "pais". Pais que possibilitem aos filhos crescerem numa família onde possam estabelecer uma rede de vinculações, imprescindível ao seu equilíbrio emocional e ao desenvolvimento de uma personalidade forte e harmoniosa.

O trabalho pedagógico que desenvolveu com os seus jovens educandos desde 1912 e com milhares de pessoas de várias idades, culturas e extractos sociais de três continentes, com os quais teve encontros vitais, permitiram-lhe captar as correntes de pensamento, os problemas existenciais, os medos, as alegrias, as nostalgias e as realizações do homem actual (Strada, 1991). Do encontro pessoal com esses homens e mulheres concretos nasceu a sua Pedagogia das Vinculações. A coerência de sua proposta pedagógica e a sua personalidade forte, criativa e plurifacetada, cujo traço principal é o de educador, levam-nos a considerá-lo como um verdadeiro "forjador de homens" (Strada, 1991).

## **4.1 Organismo de Vinculações**

### ***CONTEXTO E DIMENSÕES***

Kentenich começou a preocupar-se com os efeitos da falta de vinculações nos seus educandos na década anterior a Bowlby dar

os primeiros passos para a elaboração do que viria a ser a sua Teoria da Vinculação. Olharam ambos para os mesmos sintomas, fizeram uma análise semelhante, mas seguiram caminhos diferentes. Enquanto Bowlby, apoiado em investigadores com ele relacionados, construiu uma teoria no domínio da psicologia, Kentenich, apoiado na sua experiência como educador, elaborou uma teoria no domínio da educação. A Pedagogia das Vinculações surge, assim, num contexto de grande interesse por este conceito.

A acentuação e as dimensões com que os dois teóricos encaram o *constructo* de vinculação apresentam igualmente diferenças. Bowlby acentua a vertente de regulação da segurança, enquadrando-a numa função biológica de sobrevivência do indivíduo e da espécie. Para Kentenich, a vinculação é essencialmente uma relação afectiva, da qual enfatiza a intervenção na construção da personalidade. É aí que a segurança intervém. Aquele a quem, precocemente, é oferecida a possibilidade de construir uma rede de vinculações fundamentais, desenvolve, provavelmente, uma personalidade segura e emocionalmente equilibrada.

A nível das *dimensões* atribuídas ao mesmo conceito, Bowlby estuda essencialmente as vinculações pessoais nos primeiros anos de vida. De facto, embora se refira por diversas vezes a relações deste tipo ao longo de todo o ciclo de vida e com todo o tipo de pessoas, só se dedicou ao estudo detalhado da vinculação bebé/mãe, ou bebé/figura de vinculação principal, nos primeiros anos de vida. Kentenich, para além de considerar as vinculações pessoais, alarga o conceito a outros tipos de vinculação: ao próprio eu, ao local, a coisas, ao trabalho, a ideias e ao sobrenatural. A partir da vinculação à mãe, considera que a criança desenvolve uma outra que ontologicamente o precede e se revela a base de todos os outros: o que o ser humano deve possuir em relação a si próprio. Esse amor a si próprio está em estreita relação com o que Harter (1983) designa por *auto-estima*. Sem que esse amor cresça e se desenvolva de forma sã e harmónica, nenhum outro vínculo se pode constituir. O primeiro *ninho* do homem é o seu

próprio coração, como refere Fernández (1986). A partir dele o homem constrói toda uma rede de vinculações. Esta vai permitir, segundo Kentenich (1984), o desenvolvimento de personalidades harmónicas, coesas e enraizadas, capazes de resistir aos conflitos que, inevitavelmente se lhe irão apresentar ao longo da vida.

Kentenich preocupa-se, igualmente, com a construção de vínculos em qualquer momento da vida, embora enfatize a especial importância das vinculações mais precoces. Valorizando, como Bowlby, a figura da mãe, dá também um grande relevo à vinculação com o pai, tradicionalmente considerada como secundária ou subsidiária.

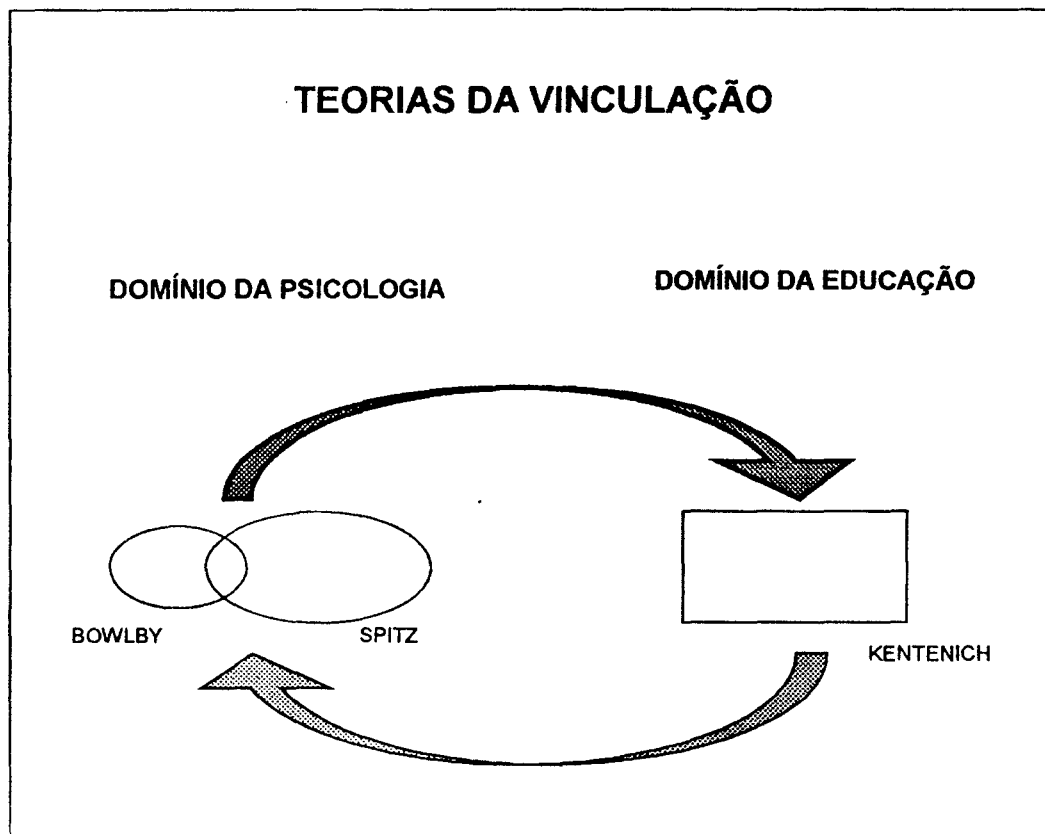


Figura 4.1 Algumas teorias da vinculação

Interessa-se profundamente pela figura do educador que, segundo ele, só pode exercer a sua acção pedagógica se consegue que o educando estabeleça com ele uma relação do mesmo tipo da vinculação filial.



Uma outra vertente que mereceu a sua atenção foi a da intervenção das vinculações nas relações institucionais, como o casamento ou as relações de trabalho, áreas mais próximas da psicologia social ou da sociologia. Mas também nestes domínios, a sua intervenção tem um cariz pedagógico.

Na figura 4.1 tentamos expressar a relação entre as teorias psicológicas que trabalhámos no capítulo anterior e a teoria pedagógica de Kentenich.

### **O ORGANISMO DE VINCULAÇÕES**

Kentenich possui do Mundo uma visão de totalidade estruturada como se fora um *organismo*.

O conceito de *totalidade orgânica* é entendido como a integração funcional das partes no todo. As partes, sendo distintas, estão unidas hierárquica e harmonicamente por um mesmo princípio vital. O todo, que emerge, constitui uma estrutura ordenada que transcende o somatório das partes individuais, uma vez que contempla igualmente as relações entre as partes, e que tem, por sua vez, existência e valor próprios. Cada uma das partes se enriquece na relação com o todo, de forma que o todo é mais amplo e completo que a soma aritmética das partes. Kentenich antecipa assim o conceito de **sistema**, como estrutura organizada com energia própria gerada pela relação entre as partes, vindo a partilhar a acentuada **tendência sistémica e holística** das ciências sociais contemporâneas.

Esta cosmovisão reflecte-se na forma como encara a sociedade e o indivíduo, os quais, no seu pensamento, assumem igualmente a forma de organismos.

Na sociedade, enquanto organismo, os indivíduos constituem as partes e as relações entre as partes devem ser estabelecidas através de *vinculações*.

Kentenich (1983) define *vinculações* como relações afectivas, profundas, lúcidas, livres e permanentes, aceites no mais íntimo da pessoa e que a afectam por inteiro. Com o mesmo

sentido utiliza a palavra *vínculo*. Desta forma *vinculação* tem um significado de acolhimento afectivo noutra pessoa, comunidade ou local.

Cada ser humano pode, assim, por sua vez, ser visto como um *sistema aberto* em todas as direcções, em direcção às coisas, às pessoas, às ideias, ao absoluto, o único ser vivo aberto à totalidade. Kentenich denomina esse conjunto de vínculos que une cada indivíduo à sociedade e as diversas partes da sociedade entre si, por *organismo de vinculações*.

São os vínculos que lhe dão as raízes que o ligam ao solo da realidade e lhe permitem alcançar a plenitude da vida ... lhe oferecem segurança existencial e energia vital e configuram o seu organismo de vinculações.

Strada, 1991, p. 28<sup>10</sup>.

Estimular e apoiar no íntimo da criança uma teia de vínculos, deve ser a primordial tarefa do educador.

A dinâmica da vinculação processa-se através dos processos de *transferências* e de *condução ou extensão orgânicas*.

O Prof. Hans Czarkowski, na sua tese doutoral (1973), analisa a psicologia presente no sistema pedagógico de Kentenich. O Prof. Paul Siegel<sup>11</sup> retoma a ideia colocada por Czarkowski, que desenvolve e clarifica. Na sua obra, Siegel cita o primeiro autor, o qual considera que Kentenich distingue entre *transferência primária ou ontológica* e *transferência derivada ou psicológica*. Apenas a segunda se encontra no âmbito deste estudo. Kentenich denomina-a por *transferência afectiva*. Pelo processo de *transferência*, um ser humano transfere para um

---

<sup>10</sup> Angel Strada, tal como a maioria dos autores citados neste capítulo e nos dois seguintes, pertencem à esfera de influência de Joseph Kentenich. Procuram desenvolver a sua teoria ou comprová-la cientificamente.

<sup>11</sup> Em Siegel, obra citada.

outro ser, pelo qual se sente acolhido e amado, toda a sua necessidade de afecto e segurança. Tal só é possível enquanto resposta a esse sentimento de acolhimento percebido por aquele que mais necessita de se sentir amado. É o caso de um bebé relativamente a sua mãe. Um bebé que percebe um sentimento de amor e acolhimento por parte de sua mãe, corresponde desenvolvendo em relação a esta um sentimento de amor que o liga a ela profundamente. Este fenómeno é complementado, segundo Kentenich (1983) por um outro correlativo de transferência vital, com um significado mais claramente ontológico.

Vale la pena detenerse en este punto y preguntarse qué efecto tiene la ley de la transferencia, qué efecto tiene la vinculación personal orgánica. Permítanme decírselo con términos técnicos: un incomparable efecto creador. Es el principio más creador que existe en la naturaleza. Pregunten a todos aquellos que una vez se vincularon muy profundamente a una persona ... Qué experiencia tuvieron la primera vez, cuando se les reveló todo un mundo, todo un ritmo de vida, y eso en brevísimo tiempo! Quizás se habría necesitado décadas para lograr por otro camino el efecto de esta fuerza creadora de la vinculación. ... Queremos considerar la personalidad como principio educativo. Vale decir que la fuerza creadora de la vinculación consiste en una profunda e incomparable transmisión y comunicación de vida.

Kentenich, 1989, p.157

Como se geram estes processos de transferência? Tudo começa na relação precoce mãe/filho. Esta relação, quando carregada de afectividade, transmite ao bebé uma sensação de acolhimento, indispensável ao seu desenvolvimento psicológico equilibrado e à aquisição da capacidade para estabelecer novas vinculações. É, normalmente, a vivência mais profunda da criança pequena. O seu significado reveste-se da maior importância, uma vez que as primeiras impressões determinam essencialmente a atitude e a

capacidade afectiva da criança. Desde o seio materno, a mãe marca a vida afectiva do ser que está a gerar através das suas próprias vivências afectivas.

Esta relação precoce com a mãe contem em si a possibilidade de extensão ou condução da vinculação a outros seres, possibilidade que não lhe é exclusiva, mas própria de todas as vinculações.

Segundo Siegel<sup>12</sup> "condução ou extensão" é a tradução de *Weiterleitung* (*Weiter-leitung*). *Weiter* deriva de "*Weit*-amplo" e transmite a ideia de "ampliar ou estender para além de, continuar". *Leitung* evoca, no sentido passivo da palavra, a noção de algo "conduzido ou transmitido".

A partir da primeira vinculação, que une o bebé a sua mãe, dá-se a condução ou extensão da vinculação a outras pessoas, coisas, lugares e ideias, gerando-se assim todo o organismo de vinculações pessoais. Este fenómeno inicia-se no próprio seio da família, pela extensão à figura do pai.

El camino a la familia natural pasa por la madre. Ella es la que - históricamente - toma en sí toda la vida del niño, también la vida inconsciente del niño. Ella es la que está formando la vida inconsciente del hijo cuando está en su seno. Ella es también la que guía al hijo hacia el padre. El niño ignora quien es su padre. Es tarea de la madre, por medio del cariño que tiene al padre, llamar la atención del niño acerca de la existencia del padre; dibujar y trazar la imagen del papá en forma sencilla y clara. También lo hace a través del hecho de que la madre se incline vitalmente con afecto sencillo y lealtad [ante el padre). Tal vivencia maternal formará al niño y penetrará en su vida síquica hasta transformarse en una profunda vivencia paternal.

Kentenich, 1983, p. 103

---

<sup>12</sup> Em Siegel, W. P. Ibidem.

O conteúdo da vinculação criança/pai tem, no entanto uma acentuação qualitativamente diferente da vinculação com a mãe. Enquanto na mãe a criança encontra satisfação para a sua necessidade de *acolhimento*, a vinculação com o pai, vai imprimir uma *segurança instintiva* ao afecto e ao subconsciente, em relação ao mundo circundante.

La vivencia infantil de la paternidad no solo brinda este "apoyo psicológico firme", sino tiende simultáneamente un puente por el cual el niño elabora una representación "original" del entorno, abriendo-se así la puerta a posibilidades de contacto de vastos alcances. Por lo tanto, el afecto que el niño siente con respecto a la madre, se transfiere al padre; y el encontró con la calidad diferente de la autoridad paternal trae consigo un cambio cualitativo en la afectividad.

Siegel, op. cit., p. 102

Como observa Czarkowsky, citado por Siegel<sup>13</sup>, o processo de transferência determina não só a qualidade das vinculações interpessoais como a dinâmica das vinculações pessoais e locais. Toca o mais profundo da psique humana, onde a afectividade racional capta o irracional. Kentenich considera que as vinculações se experimentam naquela profundidade do espírito que é denominada por "Gemüt". Não existe uma tradução exacta para este termo. Fernández (1986) cita Wellek que se refere a *Gemüt* como "o centro das vinculações, consciência das vinculações responsáveis ... uma instância dos afectos, consciência una da vontade e com ela também do espírito, da razão" (p. 11). Cita, igualmente, Lersch que expressa: "A noção de *Gemüt* refere-se ao campo das profundas emoções do sentir, nas quais se experimenta uma participação afectiva valiosa a respeito de pessoas, seres e coisas e uma vinculação a eles, uma pertença mútua ... Uma pessoa com *Gemüt* acolhe em seu coração

---

<sup>13</sup> Em Siegel, W. P. Ibidem.

os seus semelhantes e as coisas" (p. 12). Fernández conclui que uma vinculação é uma relação estável e profunda que se constrói no ser humano que possui a capacidade de acolher com o coração. Este fenómeno de condução e extensão das vinculações deve manter a sua vitalidade até integrar, progressivamente, no organismo de vinculações pessoais tudo o que existe até que o homem se transforme em cidadão do mundo. As experiências positivas contribuem para o processo, enquanto as negativas o frustram ou, pelo menos o retardam.

O organismo de vinculações desenvolve-se de acordo com leis de evolução que Kentenich (1985, 1991) denomina por *Leis Gerais do Desenvolvimento Orgânico*.

O ser humano é visto por este autor (1983) como uma "unitas multiplex" (unidade na diversidade), isto é, como um ser que contem em si várias dimensões (corporal, intelectual/afectiva e espiritual/sobrenatural). Cada uma destas dimensões tem tendência a seguir um caminho independente, o que pode comportar alguns perigos. Segundo Kentenich, o processo de desenvolvimento e amadurecimento do homem deve contemplar uma crescente diferenciação e complexidade das diversas funções e, simultaneamente, uma convergência num núcleo central, numa totalidade orgânica: a personalidade. Desta forma, Kentenich reconcilia a diferenciação progressiva das diversas funções do ser humano com a sua integração num todo orgânico, de tal forma que no núcleo da personalidade convergem todos os processos psíquicos.

As Leis do Desenvolvimento Orgânico são válidas tanto para o desenvolvimento global da pessoa, como para mecanismos psicológicos específicos no domínio do desenvolvimento intelectual, social ou afectivo. É o caso do dinamismo de desenvolvimento das vinculações. Assim, as leis gerais do desenvolvimento humano explicam a estruturação pessoal não só no plano intra-psicológico como no plano da relação com o mundo físico, social e cultural.

Kentenich (1991) refere-se extensivamente a quatro leis.

A primeira considera que o crescimento se processa de forma orgânica. Isto significa que decorre segundo as leis de um organismo, o que implica uma certa lentidão. Assim, no caso do desenvolvimento de uma vinculação, uma relação que se desenvolve muito rapidamente, não chega a ganhar raízes. É demasiado frágil para perdurar, não se transformando, portanto em vinculação. É necessário, assim, que durante um longo período, os fios da relação, que se está constituindo em vinculação, sejam rodeados de um ambiente de afectividade. Uma criança necessita de tempo para assimilar o que a rodeia. Precisa de tranquilidade e permanência para poder deitar raízes. Não pode estar constantemente a mudar de casa, de terra ou País e muito menos de país. Tal como a aranha vai tecendo lentamente a sua teia, a criança vai estruturando lentamente o seu ninho através das vinculações que lhe oferecem acolhimento e segurança. Se se destrói a teia à aranha, esta procura um outro local e constrói uma nova. O homem, a partir de determinado momento, torna-se incapaz de construir um novo ninho interior porque ficou profundamente ferido por dentro (Fernández, 1986).

A segunda lei diz-nos que um organismo se desenvolve do interior para o exterior. Cada organismo contém em si uma energia vital prévia que o induz à maturação. O mesmo acontece com as vinculações. A vinculação não é um comportamento exterior, embora se expresse através de comportamentos, os comportamentos de vinculação. Não é também um fenómeno que se desenvolva a nível intelectual, é antes do foro dos sentimentos mais profundos. Neste sentido, as vivências desempenham um papel verdadeiramente constitutivo na sua construção, funcionando como ponte entre a parte racional e irracional do homem.

A terceira lei, ou lei da totalidade, diz-nos que as vinculações crescem de um todo orgânico para outro todo orgânico. O organismo sempre vive como uma totalidade. A totalidade constitui o núcleo decisivo do desenvolvimento do organismo. O novo não é anexado, mas incorporado no que já existe. Kentenich dá o exemplo do embrião humano ou da árvore

no seu primeiro ano de vida, realçando que, em ambos os casos, existe uma totalidade orgânica, com todas as suas partes constituintes e todas as suas potencialidades. O desenvolvimento realiza-se por círculos ascendentes e progressivos. Esta visão aproxima-se da de Bruner (1973) acerca da estrutura do desenvolvimento cognitivo, que designa por "processo cognitivo em espiral".

Este princípio tem implicações pedagógicas que importa não esquecer. Como refere Kentenich, o processo educativo pode iniciar-se em qualquer ponto, com a condição de que respeitemos a pessoa como um todo e nos esforcemos por apoiar um desenvolvimento orgânico multifacetado.

A quarta lei designa-se por *Lei do desenvolvimento rítmico* ou *Lei dos estádios*. Defende que as vinculações crescem simultaneamente mas não uniformemente. Isto significa que vinculações que se desenvolvem num mesmo período, não o fazem à mesma velocidade e ainda que a velocidade de crescimento de uma vinculação não é uniforme. O mesmo acontece com o desenvolvimento humano em geral. O lento desenvolvimento humano é periodicamente afectado por fortes e repentinas irrupções de vida na pessoa.

*La ley del crecimiento rítmico nos recuerda que en el desarrollo normal del alma no siempre tenemos días de fiesta ni tampoco siempre hay días corrientes. Ambos se alternan mutuamente con un cierto ritmo. Lo mismo vale si se trata de la actividad o la pasividad, o de avanzar con fuerza hacia adelante, o de hacerlo en forma lenta y mesurada. El pedagogo sólo debe poseer la capacidad de saber diagnosticar correctamente este tipo de situaciones y de saber adaptarse a ellas en su modo de proceder.*<sup>14</sup>

Kentenich, 1985, pp. 26, 27

---

<sup>14</sup> Os itálicos pertencem ao original.



Czarkowsky, citado por Siegel<sup>15</sup>, considera que as leis do desenvolvimento humano revelam, uma vez mais, a unidade orgânica do pensamento de Kentenich, demonstrando um enorme respeito por toda a manifestação de vida.

Como refere Siegel, o carácter orgânico é igualmente válido no âmbito psicossocial. Kentenich considera que o processo de condução ou extensão deve deixar intactas as primeiras vinculações, as quais se vão ampliando e integrando em novas vinculações, numa nova unidade ou totalidade. Por exemplo, a extensão afectiva da mãe para o pai não implica o rompimento da vinculação filho/mãe, antes a reforça e complementa. Para este autor, o fenómeno de condução ou extensão (*Weiterleitung*) tem um conteúdo predominantemente de extensão. Esta desenvolve-se como se se tratasse de círculos que se vão sucessivamente incluindo.

A vinculação primeira ou de "ordem inferior" relativamente ao processo de condução ou extensão representa, em relação à vinculação de "ordem superior", a função de "expressão, meio e protecção". "Expressão" na medida em que projecta a primeira. "Meio" uma vez que facilita e permite o processo de extensão. "Protecção" porque o amor à primeira pessoa continua a assegurar a vinculação à segunda, tal como esta última constitui um seguro da vinculação à primeira.

Em Kentenich, a interpretação dos processos de transferência e condução revelam uma *visão holística* dos fenómenos psicológicos, na medida em que integra os extractos subjectivos e objectivos do ser na totalidade da pessoa humana. Esta visão é uma característica de todo o pensamento de Kentenich. A análise dos fenómenos psíquicos só adquire significado na medida em que permite compreender melhor cada pessoa como um todo<sup>16</sup>.

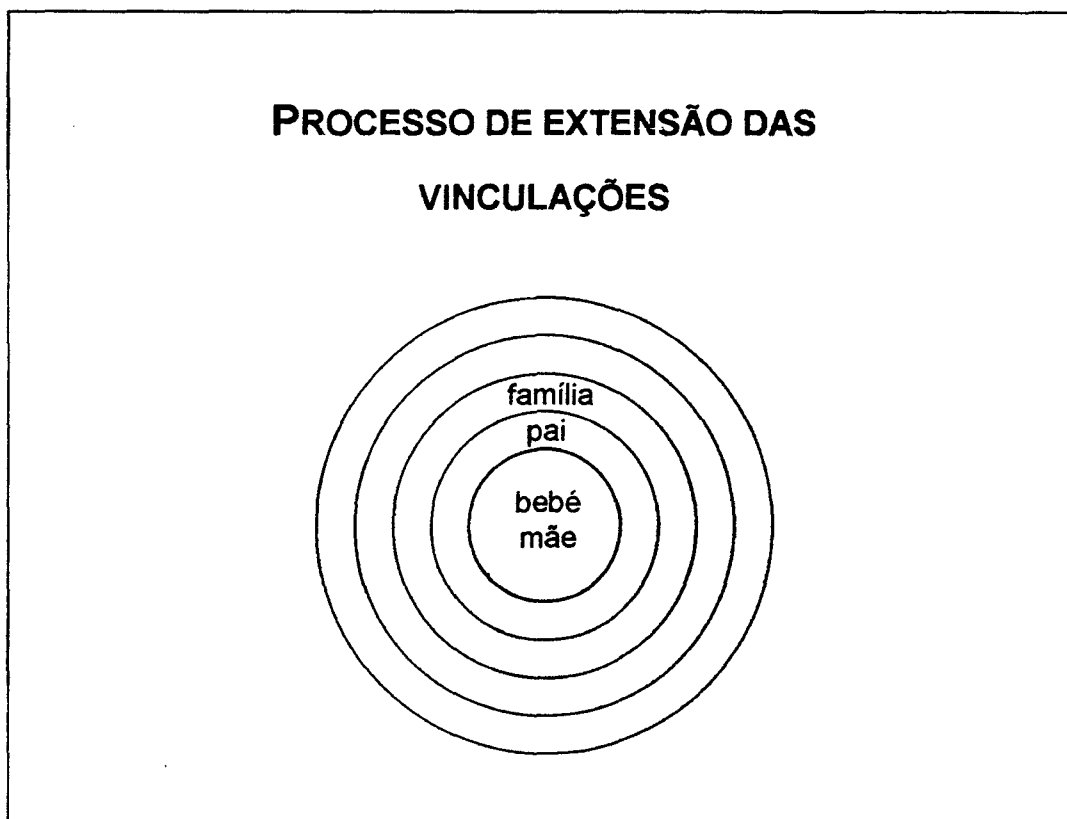
Assim, o desenvolvimento humano apresenta-se como um processo

---

<sup>15</sup> Em Siegel, W. P. - "Hacia una sicología educativa para la Iglesia del siglo XXI". Santiago: Editorial Patris.

<sup>16</sup> Em Siegel, W. P. - "Hacia una sicología educativa para la Iglesia del siglo XXI".

de vinculações em espiral, no qual as vinculações já adquiridas são conservadas e a partir delas se vão formando muitas outras, num sistema complexo que abarca cada vez mais pessoas, ideias, lugares e coisas. Com a sua gênese no seio da família e através de um processo de progressiva individualização pessoal, vai-se formando o organismo de vinculações pessoais.



**Figura 4.2**      **Processo de extensão das vinculações**

Enquanto fenómeno intra psíquico, o organismo de vinculações desenvolve-se em três diferentes dimensões, em relação a pessoas, em relação a lugares e coisas e em relação a ideias, permitindo estabelecer uma rede com todo o ambiente natural, cultural e transcendente. Os vínculos a *ideias* geram um mapa cognitivo; o vínculo a *lugares* e a *coisas* uma estrutura que configura a percepção e determina a atitude perante o mundo externo material; a vinculação a *pessoas* uma rede de relações

do homem com a comunidade a que pertence<sup>17</sup>.

Assumindo, como já referimos, posições que se podem considerar próximas das de Kentenich, Erickson defende que as vivências nucleares, que acabámos de descrever, dependem da qualidade das vinculações e relações que a pessoa vai sucessivamente vivenciando com as outras pessoas e o ambiente envolvente. Por seu lado, Kentenich dedica grande atenção ao processo de identificação, referenciado por Erickson (1976 b) como característico da adolescência. Considera que o educador lhe deve dar todo o apoio, orientando e aconselhando o jovem numa etapa tão importante da construção da sua personalidade. No capítulo seguinte referir-nos-emos a este assunto com maior pormenor.

### ***O ORGANISMO DE VINCULAÇÕES COMO CONCEPÇÃO ORGÂNICA DO SOCIAL***

Um desenvolvimento autêntico e integral da pessoa implica, para Kentenich (1970, 1983, 1989), a plena integração social, bem como a grande sensibilidade relativamente às questões sociais que daí advém.

El hombre, como ser social, debe crecer en una comunidad. El individuo es llevado por la comunidad. La comunidad da al individuo seguridad y amparo, pero también el [estimulo) consecuente.

Kentenich, 1983, pp. 116

Em *Qué Surja el Hombre Nuevo* refere três diferentes formas de socialização, que permitem atingir, respectivamente: o homem-massa, o homem socializado ou o homem comunitário. Manifesta a sua preferência pelo *homem comunitário* como aquele que, não só se relaciona com a sociedade através de formas socialmente

---

<sup>17</sup> Em Siegel, W. P. Ibidem.

aceites (homem socializado), como se integra numa comunidade através de um organismo de vinculações.

Ao definir *organismo universal de vinculações* como "a estrutura total de relações que por natureza vinculam o homem e possibilitam a sobrevivência do indivíduo"<sup>18</sup>, Kentenich acentua o conceito de *organismo* por contraposição com o de *organização*. Esta rege-se por regras ou leis jurídico organizativas, enquanto um *organismo* se orienta pelo espírito e a vida. Uma comunidade que se quer dinâmica deve limitar o poder organizativo/jurídico, fomentando simultaneamente uma rica plenitude de poder de vida. Dá, desta forma, prioridade ao espírito e à vida sobre a forma.

El hombre vive en el seno de la familia; por medio de ella se forma y eleva a nuevas alturas. Sin comunidad se atrofia. La comunidad genera obstáculos y ofrece incentivos. Provoca tensiones y impulsa a la superación. Señala metas y genera motivaciones, que no dejan lugar al reposo. Regala compañeros e colaboradores; o ... permite que surjan opositores para gran ventaja de la realización propia y de la creatividad ... Así se comprende a Goethe, cuando dice que debe el 7/8 de sus obras a los demás. El hombre necesita a la comunidad para recibir y también para dar, para regalar en forma abundantísima. Alegría compartida es doble alegría; dolor compartido, la mitad del dolor. ... El hombre como ser social debe realizar gradualmente la integración e identificación con la comunidad. La comunidad sostiene al individuo, y este a aquélla; la comunidad brinda al individuo seguridad y cobijamiento y el control correspondiente.

Kentenich, 1970, citado por Siegel, op. cit., p. 199

A necessidade de socialização do homem e da sua integração numa comunidade faz parte da natureza humana. Dá-se de uma forma

---

<sup>18</sup> Traduzido pela autora a partir da versão castelhana de Wolfgang Paul Siegel em "Hacia una sicología educativa para la Iglesia del siglo XXI".

orgânica. A pessoa penetra a comunidade com as raízes do seu ser e a comunidade deve prestar-lhe, tal como uma mãe, serviços desinteressados<sup>19</sup>.

O *homem vinculado ou orgânico* é aquele que se encontra rodeado por um rico organismo de vinculações. Opõe-se radicalmente ao *homem desvinculado, desenraizado ou mecanicista*, que não sabe amar, que vive espiritualmente como vagabundo e que, porque não se sente integrado num organismo de vinculações, se considera como uma peça substituível de uma máquina (Kentenich, 1985).

Kentenich (1989) designa por *pensamento mecanicista* aquele que separa ideias e vida, sentimento e razão, concebendo a realidade como uma máquina, isto é, um conjunto de peças justapostas e substituíveis. Esta forma de pensar funciona sistematicamente por contradições, opondo aspectos que são apenas diferentes ou, quando muito, pólos de uma mesma realidade: autoridade ou autonomia, liberdade ou lei, espírito ou forma, tradição ou progresso, teoria ou praxis, fé ou razão, indivíduo ou sociedade, patronato ou proletariado, homem ou mulher, pai ou filho. Separa mecanicamente elementos que deveriam estar ligados e formar uma unidade. É incapaz de ver a parte no todo e o todo nas partes. É, portanto um pensamento alheio à vida, um pensamento que se afasta da realidade concreta.

A mentalidade mecanicista, avassaladoramente presente nos mais diversos sectores, determina uma forma de sentir e viver e toda uma atitude perante a vida e os grandes princípios da existência humana. Ao contrapor o eu ao outro, gera uma maneira doentia de se relacionar, retirando a capacidade de construir vínculos, de amar. Kentenich considera-o, assim, um "vírus" que destrói o organismo de vinculações, isolando o indivíduo e tornando-o vulnerável. O pensamento mecanicista separa, no objecto, a ideia da vida e, no sujeito, a esfera cognitiva da afectiva. Em consequência, provoca, uma tendência para fugir da realidade e, simultaneamente, uma pulverização da

---

<sup>19</sup> Kentenich, 1970, citado por Siegel, op. cit., pp. 199, 200

personalidade.

Uma forma destorcida de encarar a realidade e de se relacionar com ela, conduz a um modo de viver igualmente desarticulado, um estilo de vida que não possui coerência. Observando a mesma pessoa em diferentes situações, ficamos com a sensação de estar perante um tipo de homem no mundo do trabalho, um outro tipo de homem em casa e ainda um outro com os amigos. É como se colocasse máscaras diferentes de acordo com cada ambiente.

Ao pensar, amar e viver mecanicista, o referido autor contrapõe o *pensar, amar e viver orgânico* como aquele que sabe harmonizar e integrar. Concebe a realidade como um organismo formado por partes relacionadas entre si e unidas num todo. Percebe a complementaridade na diferença, a originalidade da parte sem atomizar o todo, distingue as diferenças sem separar, une sem uniformizar.

### **VINCULAÇÃO ÀS PESSOAS**

De entre todas as vinculações sobressaem com especial destaque as que se estabelecem com outras pessoas.

El alma no sólo necesita vincularse a ideas, sino también requiere vínculos locales y, especialmente, vínculos personales. La persona sólo echa raíces firmes y se perfecciona a través de otra persona por medio de vínculos personales.

Kentenich, Carta a José, citado por Siegel, op. cit.,  
p. 206

A vinculação que une o bebé a sua mãe, a criança pequena a seus pais determina a sua futura capacidade para estabelecer outras vinculações, como vimos no capítulo anterior e como iremos de novo referir no próximo capítulo.

As primeiras impressões afectivas e as vivências de acolhimento e segurança que traz consigo constituem uma base primária para a formação de uma personalidade segura. Pelo contrário, uma

experiência negativa da relação com o pai ou a mãe determinam perturbações no desenvolvimento da personalidade. Kentenich (1983) considera que o que está doente no homem actual não é, normalmente, o intelecto, mas a afectividade e a capacidade de decisão. A raiz desses problemas radica, possivelmente, em deficiências na vinculação primária à mãe e ao pai.

As vinculações que unem a criança às figuras de educadores (pais, professores, ... ) tornam possível o processo educativo, permitindo o desenvolvimento de personalidades autónomas, integradas e com um projecto de vida próprio. **Só é possível educar quando previamente se estabeleceu com o educando uma relação espiritual e de vinculação forte e profunda.**

A vinculação que liga entre si os dois elementos de um casal, configuram a vida adulta e determinam, em grande medida, a realização pessoal de cada um e de ambos enquanto casal.

As vinculações que estabelecemos com os nossos grandes amigos enriquecem-nos mutuamente e permitem-nos saborear a vida com alegria e prazer.

As vinculações que relacionam entre si os elementos de um grupo ou comunidade conferem força, união e riqueza ao grupo e apoio e segurança a cada um.

Pelo processo de condução ou extensão, uma pessoa que se encontra profundamente vinculada a outra, em virtude dessa vinculação vai construindo novas relações e transformando-as igualmente em vinculações. Assim, uma criança que ama os seus pais aprende a amar aquilo que eles amam: pessoas, objectos, ambientes ou situações. Desta forma, o vínculo transforma-se numa atitude de responsabilidade frente à vida.

A relação de vinculação também induz um processo de progressiva similitude. A criança ou jovem, profundamente vinculada a um educador, tem tendência a assumir as suas atitudes e a sua maneira de ser, assemelhando-se cada vez mais à figura de vinculação. Desta forma, o efeito psico-pedagógico do processo de vinculação é duplo: permite, por um lado, satisfazer a necessidade de acolhimento e protecção e por outro lado,

possibilita ao educador funcionar como figura de referência. Por tudo isto, tanto os fenómenos de transferência e de condução ou extensão, como o próprio processo de vinculação pertencem ao âmago do processo educativo.

Sobre a vinculação a pessoas nos referiremos especialmente ao longo deste capítulo e dos dois seguintes.

### **VINCULAÇÃO AO LOCAL**

A vida actual, muito agitada e competitiva, exerce sobre nós uma grande pressão, provocando, frequentemente, situações de grande angústia. Só a vivência profunda de se sentir acolhido, seguro, aceite e tranquilo pode ser resposta a essa tendência para a angústia dos tempos modernos.

Toda esta vida afectiva, que apoia e dá segurança, desenvolve-se num espaço físico, a casa onde a família cresce e se desenvolve. É o local de encontro da família. É aquele lugar onde o marido acolhe a mulher, a mulher acolhe o marido e ambos e cada um deles acolhem os filhos. Lar é aquele sítio onde nos sabemos aceites, onde nos sentimos seguros e bem queridos.

Assim, para Kentenich, a vinculação ao local aparece como um fenómeno complexo que contempla, simultaneamente, a vinculação a pessoas com ele relacionadas.

O lugar onde nasci, a minha casa, pode estar situada numa região desértica, mas ela fala-me pelas experiências afectivas que aí vivi.

Kentenich, 1983, p. 180

De acordo com Siegel<sup>20</sup>, Kentenich refere-se à vinculação ao local segundo diversas perspectivas. Assim, em 1928 fala de vinculação a lugares, em 1932 de vinculação com a natureza e com a terra natal, em 1951 de vinculação à pátria e ao lar, considerando sempre que este tipo de vinculações encontra a sua

---

<sup>20</sup> Em Siegel, W. P. - "Hacia una sicología educativa para la Iglesia del siglo XXI".



razão primeira na natureza humana<sup>21</sup>. Para crescer psicologicamente saudável, o homem necessita de desenvolver organicamente este tipo de vinculações.

Em épocas de grande mobilidade, a vinculação aos lugares torna-se cada vez mais ténue. Não se vive no local em que se nasceu, não se morre onde se viveu. Por tal razão, Kentenich (1983) refere a falta de uma vivência e vinculação forte a um lar como o problema da cultura actual que produz homens profundamente desenraizados, incapazes de se relacionarem de forma orgânica e harmoniosa com a realidade envolvente. E ao falar de *lar* entende-o de uma forma alargada, como *lar local*, *lar espiritual* ou *lar metafísico*.

Falaremos de novo sobre a vinculação ao lar no próximo capítulo.

### **VINCULAÇÃO ÀS IDEIAS**

A vinculação às ideias nasce da necessidade de conhecer a verdade, de encontrar um sentido para a existência do mundo e para a sua própria vida.

O homem todo deve ser educado; também o seu espírito deve ter apoio no conhecimento da verdade<sup>22</sup>. O homem, com o seu coração, deve ter apoio numa pessoa, porém, com o seu intelecto, deve ter apoio num conhecimento claro, ou seja, na verdade. O conhecimento claro e objectivo proporciona segurança, suporte, abrigo, cosmovisão e possibilidade de contacto. Se realmente quisermos ser justos com a essência do homem, se quisermos levá-lo a sério, teremos de conduzi-lo sempre às últimas verdades ... uma profunda tensão recíproca entre a vinculação à pessoa e a vinculação às ideias e

---

<sup>21</sup> Kentenich usa a palavra alemã *heimat*, difícil de traduzir em português pois tanto pode significar *pátria*, como *localidade* ou ainda *terra* e *lar*.

<sup>22</sup> Segundo a tradição cristã, Kentenich acredita que o homem pode conhecer a verdade, senão totalmente, pelo menos parcialmente. Esta posição difere da de Popper que, alegando que a verdade existe, considera que o homem nunca pode saber, em definitivo, se a alcançou.

ao local.

Kentenich, 1983, p. 133

De todas as ideias que conhecemos, apenas nos vinculamos àquelas que constituem o nosso sistema de crenças e de valores. Só essas dão sentido à nossa vida e orientam a nossa forma de actuar. Não se trata assim, de acumular informação, de nos transformarmos em enciclopédias vivas, mas de interpretarmos, integrarmos e conferirmos significados àquelas ideias que para nós adquirem sentido, as nossas crenças, aqueles valores que merecem a nossa adesão. Um complexo de ideias só mobiliza o homem na medida em que se converte em complexo de valores. Só estes configuram a sua cosmovisão e determinam as suas decisões, a sua forma de viver e actuar (Strada, 1991).

Não basta, no entanto, possuir um determinado número de valores independentes entre si. É indispensável que o nosso leque de valores esteja organizado e hierarquizado, que constitua uma *sistema de valores*.

Cada homem precisa de chegar a um conhecimento das coisas, a uma interpretação do mundo, à descoberta das causas e das finalidades. Necessita de adquirir um saber claro e integrado que destaque verdades centrais e se converta num complexo hierarquizado e coerente de valores.

Kentenich<sup>23</sup> considera que só um homem vinculado a um sistema coerente de ideias pode actuar como *forjador de história* e não como um mero activista que integra cegamente a corrente dos acontecimentos ou, pelo contrário, um ser passivo que contempla o desenrolar da história sem sentir qualquer desejo de nela intervir. Um forjador de história é alguém que se sente interpelado pelas situações que vive, as procura interpretar de acordo com os seus princípios, se considera responsável pelo desenrolar dos acontecimentos e procura intervir em função do bem comum.

---

<sup>23</sup> Citado por Siegel, W. P. - "Hacia una sicología educativa para la Iglesia del

Todo o capítulo 6 é dedicado à vinculação ao mundo das ideias enquanto processo de aquisição de valores.

### **VINCULAÇÕES ÀS COISAS**

A nossa relação com o mundo material tem evoluído muito ao longo da história. Desde o homem recolector da pré-história, que praticamente nada possuía e encontrava na natureza a sua subsistência, até ao homem da nossa sociedade ocidental, que acumula grande quantidade de bens que não respondem a simples necessidades básicas, medeia uma grande distância.

Neste parágrafo vamos, precisamente, referir-nos à nossa relação com o mundo material.

De entre o universo de vínculos pelos quais o homem, na concepção de Kentenich, se enraíza na realidade que o cerca, encontramos o que ele designou por vinculação às coisas.

Considera como *coisas*<sup>24</sup> os elementos da natureza, os objectos fabricados pelo homem, os instrumentos da ciência e da técnica.

Uma correcta vinculação ao mundo material contribui para o nosso processo de identificação (Fernández, 1997).

Recordo a menina de oito anos que confessava nada possuir, nem o vestido que trazia no corpo, nem os sapatos que calçava. Partilhava a barraca em que vivia com mais de doze pessoas, entre adultos, jovens e crianças. Cada criança vestia, em cada dia, a roupa a que conseguia deitar a mão. Não tinha cama própria, nem um local específico para arrumar o material escolar, que andava por aí, sujando-se, rasgando-se e perdendo-se. Esta criança apresentava inquietantes sinais de falta de identidade, dificuldade em se relacionar com os outros e grande instabilidade emocional.

A identidade referida pode não ser só pessoal mas também

---

siglo XXI”.

<sup>24</sup> Este é o sentido restrito que dá ao termo. Em sentido lato, Kentenich designa por coisas ou criaturas tudo aquilo que é diferente do próprio ou de Deus. Neste Capítulo consideraremos sempre o sentido restrito.

social. Para os índios aimará (América Latina), cada peça do traje diário está cheia de significado para si e para os homens e mulheres da sua comunidade.

Segundo Sosa (1991), Kentenich propõe que a meta pedagógica a atingir para conquistar uma saudável relação com as coisas do mundo que nos rodeia, através do processo de educação e auto-educação, é constituída por quatro atitudes, fundamentais: "*apreciá-las* no seu justo valor, *desfrutá-las* correctamente, saber *renunciar* a elas adequadamente e, assim, *dominá-las*, exercendo sobre elas o senhorio que corresponde ao homem" (p. 30).

*Apreciar* tudo o que de muito bom está contido no mundo que nos rodeia: o ar puro da montanha, uma bela paisagem, uma bebida espirituosa ou refrescante, o automóvel ou o avião que nos transportam rapidamente de um lugar para o outro, o computador que aumenta muitas vezes a nossa capacidade de trabalho, a Internet que nos põe em comunicação com o mundo inteiro.

*Desfrutar* correctamente tudo o que está à nossa disposição, isto é, desfrutar sem excessos. Não acumular bens de consumo que não nos são realmente necessários, não entrando na tentação do consumismo. Mas aceitar e responder a necessidades de compensação provocadas pela nossa civilização exageradamente geradora de "stress". Kentenich defende a utilização de mecanismos de satisfação compensatórios, que não envolvam riscos, como formas saudáveis de mantermos o nosso equilíbrio emocional.

*Renunciar* adequadamente. O acto de renúncia ganha sentido na solidariedade. A criança deve aprender a partilhar o que possui com os seus irmãos, os seus amigos, os seus companheiros de escola. Essa partilha pode significar a utilização comum dos mesmos objectos, ou o empréstimo ou doação de algo do que é seu e de que gosta.

Renunciar pode significar também cuidar de que as nossas opções de vida não estejam condicionadas pela excessiva ânsia de aumentar o nosso nível de vida. Este é um anseio muito natural, que deve contribuir para a melhoria da qualidade de vida sem

prejudicar um sãõ relacionamento entre os diversos membros de uma comunidade. Infelizmente, tal nem sempre acontece. Quantas vezes o pai arranja actividades remuneradas extra para lá das suas horas normais de trabalho. A mãe de filhos pequenos não lhes pode prestar os seus cuidados e o seu carinho porque também ela tem de trabalhar fora de casa para manter ou conseguir o nível de vida desejado. Não se fala aqui de opções feitas para responder a necessidades vitais, nem mesmo a uma realização pessoal e profissional que respeita o equilíbrio da família, mas das que se efectuam em função de apetências consumistas. Estas fazem desaparecer o tempo propício à construção de vinculações, tão essencial à vida da família e à educação dos filhos. Falta a disponibilidade para a reflexão pessoal, para o amadurecimento que traz a sabedoria.

Renunciar igualmente quando o acto de posse é lesivo dos direitos e bem-estar de outrem. As nações mais avançadas enriquecem graças a um comércio internacional que lhes é claramente favorável e do qual ditam as regras. As grandes empresas (e por vezes também as pequenas e médias) vêem os seus lucros aumentados por vezes à custa dos seus trabalhadores.

Exercer sobre as coisas o *domínio* que corresponde ao homem significa assumir a responsabilidade pelo mundo que nos rodeia. Ser responsável pela partilha equitativa de bens. Ser responsável pelo equilíbrio ecológico que se vê ameaçado pela enorme produção de lixos e pelo excessivo consumo em matérias-primas e bens energéticos, uns e outros finitos.

Dominar sobre as coisas significa ainda ser livre para decidir. Qualquer decisão de adquirir e possuir mais do que o necessário para satisfazer a nossa necessidade, implicando uma acumulação de bens, significa um triunfo do consumismo sobre o nosso poder de discernimento e a nossa vontade. Compramos porque outros também compram ou porque a publicidade a isso induz, ou apenas porque nos sentimos atraídos pela cor ou brilho da apresentação. E este tipo de decisão amplia-se a formas de consumo mais sofisticadas, como a que se relaciona com os equipamentos electrónicos ou os audiovisuais, que não cessam de

evoluir e nos tentam com o desejo de possuir o mais potente, o tecnicamente mais avançado. É evidente que muitas vezes acabamos por ser "obrigados" a adquirir os últimos modelos porque manobras conjugadas da produção e do marketing tornam praticamente obsoletos, num espaço de tempo cada vez mais curto, os modelos anteriores.

Nem só as pessoas são atacadas por esta doença cultural. Também as empresas possuem escritórios cada vez mais luxuosos e uma ânsia de consumismo tecnológico nem sempre justificado pelas necessidades da produção. Quantas vezes, perante as múltiplas e variadas alternativas não se escolhe apenas a mais adequada, antes se adquirem várias, simultânea ou sucessivamente. Esta ânsia de produzir, adquirir e consumir é muitas vezes lesiva dos direitos e bem-estar dos outros.

As coisas materiais, por excessivas e vulgares, deixam então de ter significado para nós. Perdemos a capacidade de nos vincularmos a elas. Uma criança que possui um sem número de brinquedos, depressa se aborrece deles. Em contrapartida, assisti em S. Tomé ao choro sentido de uma menina de quatro ou cinco anos quando um irmão mais velho lhe tirou a boneca feita de palha de milho, objecto único dos seus cuidados e desvelos.

Na nossa civilização, o consumismo é uma tentação inevitável, que dificulta a nossa capacidade para nos relacionarmos correctamente com o mundo material.

Por *consumismo* entende-se uma atitude que leva o homem a consumir mais do que precisa para responder às suas necessidades básicas, com implicações no seu estilo de vida e nas suas decisões fundamentais. Como se a pessoa humana estivesse mergulhada na engrenagem da produção industrial e fosse olhada quase exclusivamente, como instrumento de produção e sujeito de consumo. (Vogel & Ruiz, 1991).

O consumismo, mais do que um fenómeno económico é um problema social e cultural que leva o homem a *privilegiar o ter sobre o ser*.

É gerado pela produção, que pretende escoar os seus produtos, e

servido por uma gigantesca máquina de comercialização e publicidade que actua como estimulador, muitas vezes à escala mundial. Este sistema submete-nos a uma forte pressão social que nos impulsiona a fazer o mesmo que fazem os demais. Não nos atrevemos a diferenciar dos outros "pelo receio de que se danifique a nossa imagem, isto é, a apreciação de que cada um vale pelo que possui" (Vogel & Ruiz, 1991). A engrenagem publicitária contribui para a emergência de uma cultura do hedonismo, prometendo-nos a felicidade plena pelo simples facto de adquirir e desfrutar este ou aquele produto com as maiores estimulações sensoriais possíveis.

## 4.2 A Pedagogia de Vinculações

O processo educativo, para se poder desenvolver sem grandes sobressaltos, requer uma atmosfera cheia de tranquilidade e de afectividade, que possibilite o estabelecimento de vinculações. Nesse sentido, o educador deve assumir uma atitude paternal/maternal e estimular a construção por parte do educando, de uma vinculação do tipo filial. ***Toda a sua actuação deve então desenrolar-se no âmbito dessa vinculação, tendo como suporte essa vinculação.***

"Educador é alguém que ama e jamais deixa de amar" (Kentenich, 1983, p. 210). Um educador que não ama, pode ser um técnico, mas nunca um inspirador de vida. O educando deve sentir-se sempre acolhido na pessoa do educador. Confiar nele, sentir-se seguro com a sua orientação, os seus conselhos, recorrer a ele em momentos de crise, ou apenas para confrontar um problema pessoal. Aceita a sua autoridade como expressão dessa relação afectiva que os une. Mesmo quando esta significa exigência.

O filho ou o educando que alguma vez pode experimentar realmente o princípio parental, vê todo o mundo através da pessoa do educador. Mediante a personalidade do educador apreende uma cosmovisão total.

Kentenich, 1991, p. 94

Como já referimos, a capacidade para assumir uma atitude parental pressupõe a prévia vivência de uma vinculação filial (Kentenich, 1985). Só pode assumir-se como pai/mãe, aquele que alguma vez se sentiu profundamente acolhido como filho e pôde construir a vinculação mais precoce com o próprio pai/mãe, no caso ideal, ou com figuras parentais de substituição.

### **PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS.**

No âmbito da filosofia da educação, três princípios fundamentam e enquadram toda a Pedagogia das Vinculações.

O **primeiro princípio** diz-nos que *a ordem do ser determina a ordem do actuar* ou, por outras palavras, "a dinâmica do ser determina a dinâmica da vida e da educação" (Kentenich, 1985). Este princípio traduz a sua concepção da educação como serviço desinteressado à vida do outro, no absoluto respeito pela sua originalidade enquanto pessoa. O ser do outro determina a sua maneira de actuar e consequentemente a maneira de actuar do educador.

Educar é servir desinteressadamente a singularidade e originalidade de cada um. Esta atitude fundamental deve realizar-se no respeito por cada homem, por cada destino humano, por cada maneira de ser e pelos seus diferentes talentos.

Kentenich, 1971, p. 28

Este princípio toca dois aspectos: um deles refere-se à relação do homem consigo mesmo (educação da personalidade), um outro à relação com um tu pessoal ou comunitário (formação comunitária). Negando concepções do ser humano que ou relevam de um individualismo extremo ou de um colectivismo exagerado integra-as numa criadora "unidade de tensão"<sup>25</sup> entre o ideal do

---

<sup>25</sup> O conceito *unidade de tensão* é utilizado por Kentenich com muita frequência. Significa uma tensão entre pólos opostos mas não contraditórios, que gerem uma energia vital. Nesta *unidade bipolar de tensão* a antítese não é negação mas condição necessária para atingir uma síntese orgânica que integra os dois opostos numa harmonia superior. Os dois pólos opostos estão em permanente



*homem novo* e da *nova comunidade*. Define o homem novo como o que detém uma personalidade livre, forte e profundamente vinculada a Deus; como comunidade nova o que integra homens novos vinculados entre si segundo padrões inspirados na família natural.

Um **segundo princípio** defende que as *vinculações sobrenaturais pressupõem e aperfeiçoam as vinculações naturais*. Kentenich (1985) pretende, com esta afirmação, alertar para o facto de que não é possível educar a sobre natureza sem previamente cuidar da natureza. Defende assim uma harmonia entre natureza e sobre natureza, valorizando a importância de um desenvolvimento natural pleno e equilibrado para que, sobre ele se possa construir um correcto desenvolvimento espiritual. Por ultrapassar o âmbito deste trabalho, não iremos desenvolver este princípio.

Pelo **terceiro princípio** Kentenich defende que *o amor é a lei fundamental do mundo e, como tal, deve ser a lei fundamental da nossa vida e da nossa educação*.

A primeira ilação que tira é de que o educador deve assumir uma atitude paternal/maternal. Educar pressupõe uma relação afectiva e de autoridade, característica da relação parental. Como acabámos de referir, para Kentenich não é possível educar sem criar condições para que se estabeleça entre educando e educador uma vinculação do mesmo tipo da que um filho estabelece com o seu pai ou a sua mãe. Essa vinculação só pode desenvolver-se quando, no educador se verifiquem duas características: uma personalidade forte e o esforço por uma autêntica entrega paternal/maternal. Toda a pessoa, instintivamente, deseja encontrar um apoio seguro noutra pessoa que seja firme como rocha e, ao mesmo tempo, bondosa e flexível. Só nestas condições consegue satisfazer as suas necessidades de acolhimento e, simultaneamente, experimentar a segurança existencial que a vivência da autoridade lhe confere. Uma educação autêntica só é possível quando estes vínculos

---

unidade de tensão, podendo cada um deles ser acentuado *organicamente*, isto é, sem eliminar o outro pólo (Sosa, 1991).

interiores se desenvolvem de forma profunda.

Kentenich relaciona o primeiro com o terceiro princípios:

A ideia do servir desinteressado, formulada metafisicamente, reproduz-se do modo mais clássico na imagem do ser paternal e maternal. Devo ser pai e mãe para os meus educandos.

Kentenich, 1971, p. 38

Ao referir-se à autoridade, Kentenich (1983) distingue entre autoridade interior e exterior. Considera que as duas devem estar unidas, porque a segunda, sem a primeira, carece de força interior. Não será eficaz, assemelhando-se o seu efeito a um endoutrinamento. A acção educativa deve assim repousar numa autoridade interior. Essa autoridade, para Kentenich (1985), emana da autoria da vida. E os autores da vida são, por excelência, o pai em conjunto com a mãe.

A força interior da autoridade do educador, tal como a do pai, emana da força criadora do amor paternal, da sabedoria paternal e do cuidado paternal.

Siendo el amor pedagógico la fuente más perfecta de vida en el campo de la educación, debemos considerar la autoridad interior del educador como sinónimo de su poder de amor.

Kentenich, 1985, p. 46

O amor paternal complementa-se pela sabedoria e o cuidado. A sabedoria permite ao educador dosear correctamente proximidade e distância, apoio afectivo e exercício da autoridade, liberdade e responsabilidade.

O cuidado paternal luta por adquirir a arte de saber acolher e escutar, conduzir de forma esclarecida e firme num grande respeito pela originalidade do outro e numa total confiança na sua pessoa e na sua missão.

Tudo o que acabámos de referir sobre o educador enquanto pai poder-se-ia dizer da educadora enquanto mãe. Existem, no entanto acentuações diferentes. Kentenich (1991) defende que a mulher tem uma especial capacidade para estabelecer a rede de vinculações, enquanto no homem é mais natural o exercício da autoridade. Quando um educador assume isoladamente a função pedagógica, deve encarnar em si as duas acentuações, vivendo uma permanente unidade de tensão entre amor paternal e amor maternal, sabedoria paternal e sabedoria maternal, cuidado paternal e cuidado maternal (Kentenich, 1985).

Referir-nos-emos a estas questões de forma mais detalhada ao longo deste capítulo e do seguinte

### **UMA PEDAGOGIA DE LIBERDADE**

Uma das características mais marcadas do nosso tempo reside num forte anseio de liberdade. Desde o Renascimento que se vai gerando e crescendo este movimento pela liberdade pessoal, que veio a ser reconhecida no nosso século e consagrada em alguns dos Direitos do Homem, como a liberdade de expressão, a liberdade de reunião e a liberdade de pensamento.

Na juventude, esta ânsia de liberdade pode tomar diversas expressões (Fernández, 1985). A *autenticidade* é uma delas. Os jovens de hoje são muito mais exigentes consigo próprios neste domínio, mas também são muito mais exigentes com os outros e especialmente com as figuras de educadores.

Uma outra forma que reveste o desejo de liberdade é a *autodeterminação*. Poder decidir por si próprio, não deixando a outros aquilo que sentem como um direito seu.

A *participação na co-responsabilidade*, é um outro direito que, desde muito cedo querem tomar em suas mãos. O seu exercício oferece resultados pedagógicos que podemos hoje considerar incontestados, embora, na prática, esse reconhecimento seja mais raro do que o desejável.

A busca da *informação e da comunicação* é uma outra vertente em que os jovens desejam ver satisfeito o seu anseio de liberdade.

Custa-lhes aceitar que existem questões sobre as quais não se fala, que constituem conversa "só para adultos". Aham intolerável a mentalidade de "tabu".

Mas comecemos por esclarecer alguns conceitos. A liberdade não é um dom com que se nasce. Não nascemos livres, tal como não nascemos generosos ou verdadeiros. O que possuímos como dom da nossa natureza humana é o *livre arbítrio*. Este permite-nos decidir, em cada caso, entre várias opções possíveis. Cada uma destas decisões pode ser feita em função daquilo que consideramos correcto ou não. Quando as opções pelo que consideramos correcto se vão sistematicamente repetindo, vai emergindo paulatinamente uma atitude que nos leva, de uma forma cada vez mais natural, a optar pelo que consideramos o bem. A *liberdade* é essa atitude ou capacidade adquirida que nos leva a decidirmo-nos pelo que é bom, pelo que consideramos correcto. Por tal razão, a *liberdade* deve ser considerada como objecto de educação (Fernández, 1985).

É ainda importante distinguir entre a liberdade a que nos temos estado a referir, e que é habitualmente designada por *liberdade interior* e a *liberdade exterior*. Esta, ao contrário da primeira, pode ser-nos retirada sem que com isso a nossa dignidade em nada seja afectada. É o que acontece, por exemplo, quando nos mantêm sobre prisão.

Para Kentenich, a liberdade interior da pessoa constitui a própria essência do homem novo e da nova comunidade. Refere-se a ela com as seguintes palavras:

el don de la libertad, digno de reyes, con su doble dimensión de la capacidad de decidir y ejecutar lo decidido; ... el valor y la dignidad de ser dueño de las propias decisiones, de asumir la responsabilidad por sus actos, dominar las circunstancias, crecer por medio de ellas y no andar a la deriva ... el derecho y deber de la decisión y responsabilidad personales ...

Kentenich, citado por Siegel, op. cit., p. 141

A liberdade não constitui, no entanto, um fim em si mesmo, mas um meio para alcançar a nossa realização pessoal. Ela assume assim, na educação, duas vertentes distintas mas não disjuntas: como objecto e como meio.

A autonomia de um homem ou de uma mulher, adultos e maduros, deve ser o culminar de todo o processo educativo. A formação de personalidades autónomas e interiormente livres requer o exercício da liberdade.

Para nosotros la educación no fue ni es otra cosa que ayuda para desarrollar la independencia.

Kentenich, 1991, p. 98

A acção educativa, quando exercida com sabedoria, deve garantir o apoio que possibilita a progressiva autonomia (Kentenich, 1984). Esta, com base na segurança que a vinculação ao educador lhe fornece, atinge a sua plenitude quando o educando conquista e assume a própria liberdade, na responsabilidade para com ele próprio, os outros e o mundo. A vinculação não deve, portanto, ser um refúgio para fugir às responsabilidades, antes uma base segura para ir aprendendo a assumi-las com coerência e generosidade, desenvolvendo assim a capacidade para responder a desafios e resolver problemas (responsabilidade = capacidade para responder). Ao educador cabe estimular o desenvolvimento desta progressiva autonomia a partir da perspectiva de interesses do educando, isto é, daquilo que faz vibrar o seu coração.

Aliás, a liberdade culmina e aperfeiçoa-se através das vinculações que se vão construindo: a vinculação a ideias, a pessoas e ao mundo que nos rodeia. O processo de vinculação requer o exercício da liberdade, na escolha do objecto de vinculação e no compromisso com ele assumido. Assim, a vinculação funciona como seguro do exercício de aprendizagem da liberdade, enquanto vinculação ao educador e a tudo aquilo que lhe confere segurança, e como *resultante criadora* da liberdade interior, enquanto atitude adquirida.

La libertad se culmina y se perfecciona a través de las *vinculaciones personales* que se va adquiriendo. A través de los *compromisos personales y vinculaciones*, fruto de la libertad, *perfeccionamos nuestra riqueza compartiéndola con los demás*. La libertad es para el amor y el amor se hace real y pleno en el compromiso y en la relación personal. Es así, entonces, que no existe un hombre plenamente libre sino como un hombre amplia y ricamente comprometido.

Fernández, 1985b), p. 14<sup>26</sup>

Na educação, há que tomar em consideração que a liberdade depende de duas capacidades racionais do ser humano: a *inteligência* e a *vontade*. Existe uma definição popular de homem livre que expressa esse facto com muita sabedoria: "*faz o que deseja, deseja o que pensa, e pensa o que é bom*" (Fernández, 1985).

Pela vontade realizamos na nossa vida esses valores, assumindo todas as consequências das decisões tomadas. Nem sempre, no entanto, os nossos filhos ou educandos conseguem realizar o que consideram correcto. Existem pressões ou obstáculos à sua liberdade. Entre esses obstáculos encontram-se as impressões negativas mal assimiladas que podem provocar desordens na esfera emocional: *agressividade compulsiva, timidez, hipersensibilidades, temores cheios de angústia sem causa lógica, desconfianças pouco fundadas*. Estas impressões negativas causam especiais danos quando se verificam durante a infância e a adolescência. Devemos manter um clima *são, estruturado, respeitoso*, sem pressões e procurar que essas impressões negativas não atinjam os nossos filhos ou educandos. Mas como tal é praticamente impossível de evitar totalmente, devemos estar atentos no sentido de detectar quando algo está a causar perturbações. Nesse caso, o diálogo é o melhor caminho a seguir. Procurar conversar com eles de forma delicada,

---

<sup>26</sup> Os sublinhados encontram-se no original.

ajudando-os a compreender e assimilar o que não entendem ou não aceitam (Fernández, 1985b).

Um outro tipo de obstáculo reside na opinião dos outros, nomeadamente na dos pares. Há que ajudar a criança ou o jovem a ter independência nas suas opiniões e a não se deixar influenciar com facilidade.

Para os ajudar a desenvolver a sua capacidade para realizar o que decidem é, igualmente importante não regulamentar tudo, deixando-lhes margem para que façam as suas experiências, tomem as suas decisões, assumam as suas responsabilidades. Aprender e reger a sua vida por princípios e valores requer o exercício do livre arbítrio, realizado com reflexão e de forma consequente.

A inteligência indica-nos as ideias com as quais nos podemos comprometer, transformando-as nos valores em que acreditamos. A construção de uma escala de valores realiza-se, essencialmente através do cultivo<sup>27</sup> do espírito.

Nesse sentido, e como fundamento de uma pedagogia de liberdade, Kentenich (1972) formula o seguinte princípio, que designa por "lei da construção fundamental e metafísica": *liberdade a maior possível, obrigações as mínimas necessárias, intenso cultivo do espírito*<sup>28</sup>.

Numa pedagogia da liberdade e pela liberdade, o cultivo do espírito corresponde ao desenvolvimento da personalidade para um pleno uso da liberdade. Define-se como o amor magnânimo que impulsiona a pessoa a tomar a iniciativa e a actuar a partir do que lhe é possível fazer, sem esperar que lho ordenem e sem se ater, de forma escravizante, à letra da lei. Uma pedagogia de vinculações, ao fornecer ao ser humano uma segurança existencial, torna-o interiormente livre. Não é escravo de ideias às quais se apega obsessivamente, nem angustiosamente

---

<sup>27</sup> A tradução mais exacta para a palavra original, *Geitpflege*, parece ser *cultivo*, o qual tem um sentido mais amplo e vital do que *formação* que, por vezes, também é utilizada.

<sup>28</sup> Traduzido pela autora a partir da versão castelhana de Wolfgang Paul Siegel em "Hacia una sicología educativa para la Iglesia del siglo XXI".

agarrado a formas. Segundo Siegel<sup>29</sup>, tudo na educação deve promover a máxima formação do espírito: a palavra do educador, enquanto ensinamento e enquanto conselho, a coerência da verdade encarnada na sua própria vida, o ambiente de tranquilidade, segurança, alegria e afectividade, a interacção comunitária.

Este princípio salienta a concepção Kentenicheana de *organismo* como centro de vida, como já tivemos ocasião de referir, distinto do conceito de organização o qual se rege por normas ou obrigações organizativo/jurídicas. Tal não significa que, em educação, não deva haver normas. Nem tão pouco que se deva admitir que elas sejam desrespeitadas. Só as normas consideradas indispensáveis devem existir. Assim sendo, requer-se uma grande sabedoria para eleger as essenciais. Uma boa opção pedagógica reside em fazer as crianças, ou os jovens, participarem na elaboração dessas regras. Elas devem servir de apoio e orientação ao comportamento pessoal, especialmente enquanto não se construíram ainda os valores próprios ou não se adquiriu um nível suficiente de liberdade. São igualmente necessárias à estruturação e ao funcionamento de um grupo. Quando sabiamente geridas, possibilitam uma sã vivência da autoridade e favorecem a construção de uma disciplina pessoal.

A obediência a essas regras mínimas não deve, no entanto, constituir o âmago da educação. Kentenich defende as vantagens de uma pedagogia essencialmente positiva, que sabe valorizar e estimular, que ajuda a enfrentar as dificuldades com confiança e determinação.

Falar com clareza, sem moralizar constantemente.  
Conduzir através do espírito. Solucionar os problemas,  
servir o objecto ... mas não estar sempre a falar de  
disciplina.

Kentenich, 1971, p.44

---

<sup>29</sup> Siegel, W. P. - *Hacia una psicología educativa para la Iglesia del siglo XXI*. Santiago: Editorial Patris (em publicação)



Por vezes, é necessária usar a autoridade para fazer respeitar uma regra, chamando a atenção ou repreendendo. Se tal é feito de forma respeitosa e com base numa relação de vinculação, não há que temer efeitos negativos.

Na perspectiva do educador, a liberdade em exercício pode ser encarada como um risco. Há que assumir esse risco com confiança, acreditando na capacidade do educando para procurar a verdade e o bem. E estar atento aos perigos e aos possíveis pedidos de apoio que a criança e o jovem nem sempre são capazes de formular explicitamente. Nem todos os riscos devem, no entanto ser corridos. Cabe à sabedoria paternal do educador a capacidade para avaliar quais as situações que podem apresentar riscos que devem ser evitados. A sabedoria do educador deve ser capaz de dosear até onde deve ir a livre iniciativa nesse exercício da liberdade.

Toda a autoridade, mesmo quando exercida sobre uma criança na primeira infância, deve promover a auto-confiança e a autonomia. O educador, antes de mais, deve ser um criador, deve exercer constantemente a actividade criadora para encorajar na criança o desabrochar de todas as suas potencialidades, deve ser uma autoridade que respeita e promove a liberdade.

E, no momento oportuno, deve saber retirar-se, enchendo-se de orgulho ao ver que o jovem é capaz de prosseguir o seu próprio caminho com autonomia e liberdade, conseguindo enfrentar a vida com segurança e determinação.

Na escolha do momento, em que a total autonomia deve ser entregue, deve manifestar-se igualmente a sabedoria do educador. Em caso de dúvida, deve exagerar-se por defeito e nunca por excesso (Kentenich, 1983). Prolongar a dependência mais do que o indispensável pode acarretar graves consequências ao nível de equilíbrio e de segurança da personalidade.

No hay cosa más grande en la educación que poder comprobar: aquellos a quienes he educado han madurado; y me he hecho superfluo.

Kentenich, 1971, p. 30, 31

Uma autoridade que promove a liberdade deve ser exercida de forma assumidamente *democrática*. A função da autoridade é a promoção e o desenvolvimento da pessoa que lhe é confiada e essa promoção será tanto maior quanto maior for a co-responsabilização, a participação activa e livre de cada um. Ainda que seja claro quem toma a última decisão, a co-responsabilização gera confiança e uma melhor compreensão de todo o processo.

Isso não significa que não seja preciso por vezes dizer não. Quando tal se justifica, deve usar-se de firmeza e prontidão, mas explicar claramente as razões. Uma autoridade dogmática, que não respeita a liberdade, que se limita a dizer o que se deve ou não fazer, não desperta a adesão e pode, em casos mais extremos, provocar a revolta, interior ou expressa.

Esta forma de encarar a autoridade resume Kentenich (1961) no seguinte Princípio de Governo: autoritário em princípio, democrático na aplicação.

De esta manera formulamos para nuestro uso el principio de gobierno ... breve e concisamente así: autoritario en principio, democrático en la aplicación.

Expresado más claramente: en nuestro gobierno nosotros nos mantenemos inmoviblemente firmes sobre el fundamento de la autoridad, pero somos en la aplicación y la repercusión de esta autoridad ... sumamente comprensivos y respetuosos de las necesidades individuales y sociales de la naturaleza.

Es decir, somos autoritarios en principio, pero lo más ampliamente democráticos en la aplicación de esta autoridad.

Kentenich, 1961<sup>30</sup>

Deve ser exercida com *justiça*, evitando todo o tipo de arbitrariedade e ser orientada por princípios claros,

---

<sup>30</sup> Citado por Romero, M., da sua tese doutoral apresentada na Universidade Católica de Santiago do Chile, p. 229. Esta citação de Romero foi retirada de Kentenich, J., 1961, Unser Regierungsprinzip.

transmitidos com convicção. Há que aprender a ser flexível no actuar, excepto nos princípios que devem ser defendidos com todo o vigor. Estes devem transparecer claramente na atitude permanente de quem exerce a autoridade. Assim, a preocupação última do exercício de autoridade deve ser a pessoa e não a instituição. Deve criar vida, deve gerar liberdade.

### **UMA PEDAGOGIA DE CONFIANÇA**

A vinculação implica confiança. Confiar em tudo o que de bom existe no outro, valorizar os comportamentos correctos, as dimensões positivas da sua personalidade, arriscando construir sobre essa base. Aceitar o menos positivo, nomeadamente o que menos agrada. Evitar a crítica e a condenação sistemáticas perante as inevitáveis falhas e resistências do educando no processo de interiorização de valores e regras de convivência.

Aceitar e ajudar a aceitar. Ajudar aquele que cresce a aceitar serenamente as luzes e sombras da sua realidade pessoal e social, quando se enfrente consigo mesmo e com o mundo que o rodeia. Oferecer-lhe uma compreensão enaltecedora em todos os momentos, mas especialmente nos momentos difíceis em que se experimentam as limitações próprias e alheias. Alertá-lo nas situações de risco. Apoiá-lo nas lutas para ultrapassar obstáculos próprios das diferentes etapas da vida que vai atravessando. Criar e respeitar amplos campos para a decisão livre do educando, onde este possa manifestar a sua iniciativa e criatividade e desenvolver autonomamente os seus projectos, anseios e inquietações (Strada, 1991).

Todo o ser humano, para crescer, necessita de uma atmosfera de confiança e respeito, onde se sinta valorizado e onde possa fazer as suas experiências de êxito ou de fracasso. Não basta ao educador ter confiança, é preciso que a manifeste pelas suas palavras e nas suas atitudes.

A desconfiança, pelo contrário, faz emergir no educando comportamentos de oposição, de rebeldia. Destrói a auto-estima e transforma-o num ser humano inseguro, passivo e anulado.

No educador, a desconfiança manifesta-se por atitudes de controlo gratuito, pela tendência a exercer a autoridade através de uma disciplina excessiva e desnecessária, quartadora de liberdade.

O exercício da confiança pressupõe um profundo respeito pela pessoa do outro.

O respeito na pedagogia das vinculações é consequência do primeiro e do terceiro princípios. A natureza do ser do educando deve despertar no educador um imenso respeito (primeiro princípio), mas este é igualmente uma dimensão do amor (terceiro princípio).

O educador deve saber que cada membro da sua família encerra um destino humano. Cada ser leva em si uma esperança de futuro ... Por conseguinte: apreço e respeito, cuidado e trato nobre.

Kentenich, 1971, p. 41

O respeito com que um educador se relaciona com o seu educando faz despertar neste uma resposta de reciprocidade. Outros factores, no entanto, contribuem para o mesmo fim. A autenticidade com que assume os valores que procura promover, a coerência do seu comportamento, a exigência em relação ao comportamento do seu educando são outras dimensões importantes que merecem o respeito por parte deste.

De acordo com a etimologia da palavra (*respicere* significa *olhar*), respeitar equivale à capacidade de olhar para uma pessoa como ela é, preocupar-se de que cresça e se desenvolva em toda a sua originalidade, na plena consciência da sua individualidade única.

Aplicar um molde, um padrão uniforme, em educação revela uma profunda falta de respeito pela originalidade de cada um. Pretender que todos procedam exactamente da mesma maneira, desenvolvam as mesmas características, tenham os mesmos gostos, adquiram os mesmos valores. O seu resultado será, inevitavelmente, a criação de homens-massa, sem individualidade

própria, sem sentido crítico, sujeitos à manipulação das correntes de opinião.

### **UMA PEDAGOGIA DE MOVIMENTO**

A atitude de um educador tem de ser a de um amor respeitoso de alguém que se debruça, retendo a respiração, sobre uma obra admirável ainda que inacabada.

Esse olhar sobre aquele que é entregue à nossa acção de educador, deve permitir-nos perceber quais os seus valores actuais para, num profundo respeito, o podermos ajudar na caminhada pela conquista dos valores mais elevados.

Cada ser humano possui uma forma original e limitada de olhar o mundo e assimilar os estímulos dele provenientes. Toda a informação recebida do exterior passa, necessariamente, pelo filtro da sua perspectiva de interesses e é elaborada no seu interior. Os valores objectivos são, assim, transformados em subjectivos, ao passarem por este processo de incorporação na pessoa.

Da mesma forma, na comunidade existe igualmente uma perspectiva de interesses que lhe é própria, de acordo com questões de ordem cultural, social e até histórica. Valores mais elevados ou transcendentais podem permanecer sem sentido para uma determinada pessoa ou grupo, porque não penetraram no raio em que poderiam ser captados ou assimilados (Strada, 1991).

Pedagogia do movimento significa caminhada, significa subida desde o ponto em que aquele que nos é confiado se encontra, até ao ponto mais alto. Caminhada conjunta, feita de mãos dadas, embora não ao mesmo nível. Aquele que tem a missão de educar, deve apoiar a subida, mas sem forçar, sem tentar "empurrar", sempre numa atitude de grande respeito.

Kentenich referia, repetidamente, o axioma: *começar onde o outro está e pôr-se a caminho com ele* (1989). Começar onde o outro está significa: partir do seu nível de desenvolvimento pessoal, dos seus valores, da sua perspectiva de interesses. O educador deve apoiar esse movimento de vida e de ideias como

formação, como auto-educação.

Partir da perspectiva de interesses do educando significa: reconhecer as suas motivações em termos de valores éticos, culturais e sociais e estimular a aspiração a valores mais altos, de acordo com a idade e o ritmo de crescimento. Os interesses de uma criança pequena centram-se no seu próprio mundo, no jogo, no movimento físico, nas suas satisfações sensíveis. A criança em idade escolar encontra novas motivações na descoberta do mundo real, da natureza e da técnica. O adolescente abre-se aos valores espirituais culturais, sociais e morais. Verifica-se, assim, uma evolução de uma perspectiva de interesses essencialmente irracional (a da criança pequena), para uma racional (a do adolescente), podendo chegar a uma supranacional. O educador deve seguir essa evolução e adaptar-se a ela na sua forma de actuar, visando sempre atingir os valores mais altos.

A percepção da perspectiva de interesses do(s) educando(s) requer, por parte do educador, uma grande atenção e sensibilidade. A arte de abrir o coração do outro e de saber escutar faz parte essencial dessa sensibilidade.

Las recomendaciones de Kentenich no son un recetario. No está en juego el contenido literal de las mismas, sino el respecto por la perspectiva de intereses de la persona como punto de partida para el crecimiento y desarrollo personal, que conduzca la gradual incorporación de una escala objetiva de valores. Desgraciadamente, la práctica educativa corriente, a pesar de numerosas reformas que persiguen lo mismo, hace exactamente lo contrario: insiste en la transmisión de contenidos prescritos sin tomar en cuenta para nada la perspectiva de intereses personales y comunitarios desde los cuales podrían enfocarse. A lo más, se hacen intentos formales de lo que eufemísticamente se llama "técnica de la motivación", apelando frecuentemente a motivos meramente extrínsecos.

Siegel, op. cit., p. 124

A pedagogia do movimento requer por parte do educador uma grande capacidade de adaptação às situações, uma grande flexibilidade no actuar e nas decisões a tomar, uma enorme sensibilidade psicológica para se aperceber o que toca o coração dos seus educandos, em que ponto se encontra o seu desenvolvimento, qual a sua maneira de ser, as suas necessidades. Requer ainda um espírito criativo que lhe permita seguir caminhos sempre novos, de acordo com as personalidades em presença e as situações vividas.

A pedagogia de vinculações, enquanto pedagogia de movimento, propõe a aceitação de cada pessoa com as suas características próprias e um caminho já percorrido. O processo educativo deve partir dessa base e apoiar, orientando, todo o esforço de crescimento do próprio indivíduo na construção da sua personalidade. Só é possível considerar que o processo da educação está em movimento quando se conseguiu mobilizar a auto-educação (Kentenich, 1971).

Numa pedagogia deste tipo, a auto-educação joga, assim, o papel fundamental. Ela constitui o âmago do processo educativo. A auto-educação recebe o seu principal impulso da aspiração aos valores e, muito em especial, da aspiração àquele valor que, para uma pessoa ou um grupo, adquire um significado muito especial: o ideal. Sobre este assunto nos debruçaremos ao longo de todo o capítulo 6.

### ***A FIGURA DO EDUCADOR***

No processo educativo, a acção do educador processa-se, essencialmente, através da palavra e da influência da sua própria personalidade.

Pela palavra se estabelece o contacto pessoal. Um diálogo contínuo e atento permite ao educador aperceber-se do que se passa no interior do seu educando, expressar-lhe a sua compreensão e o seu apoio, aconselhá-lo quando for caso disso, ajudá-lo a compreender o que não entende, a discernir entre o que lhe parece ser bem ou mal.

No entanto, nada, na educação, exerce maior influência do que a personalidade do educador. Uma personalidade firme e vigorosa, aliada a uma capacidade para assumir uma atitude parental, eis o que faz um grande educador (Kentenich, 1989). A personalidade do educador é o princípio original de toda a educação.

Para alcançar uma personalidade assim, torna-se indispensável uma séria auto-educação.

Se como educador não afirmo com todo o meu ser o objectivo ao qual quero conduzir os demais, se não me esforço por encarnar antecipadamente o ideal dos meus educandos, a educação será um fracasso. É possível que em teoria todos o saibamos, mas devemos realizá-lo vitalmente com todo o vigor da nossa personalidade.

Kentenich, 1971, p. 72

De facto, o serviço à vida requer, por parte do educador, possuir em plenitude essa mesma vida. A educação é um processo de transmissão e de promoção de vida. A vida só brota e cresce por influxo de uma outra vida (Kentenich, 1991).

O processo interior de auto-educação pelo qual o educador vai encarnando e transformando em vida o conjunto de valores em que acredita é recíproco do processo interior do educando pelo qual ele experimenta a irradiação desses valores encarnados e se sente atraído por eles.

Nada tem maior influência sobre o educando do que a autenticidade com que se vivem os valores que se pretendem promover. Essa coerência de vida exerce um poder de atracção que torna quase secundários os actos pedagógicos que se realizam ou as técnicas que se utilizam.

Este processo de atracção encontra o seu fundamento na vinculação que une educando e educador. Siegel<sup>31</sup> realça o papel da vinculação como o núcleo da educação na Pedagogia de Kentenich, porque possibilita e estimula o processo educativo.

---

<sup>31</sup> Em SIEGEL, W. P. Ibidem.



Na verdade, é essa relação afectiva profunda que induz no educando o desejo de se assemelhar àquele que admira, de se identificar com os seus valores, de tal forma que começa a encarná-los em si próprio, gerando atitudes novas. Faz o paralelo com os conceitos de *assimilação* e *acomodação* de Piaget. A assimilação permite relacionarmo-nos com o meio ambiente através de estruturas mentais já adquiridas. Pela acomodação adaptamos as nossas estruturas cognitivas a exigências colocadas por situações de um novo tipo, criando assim novas estruturas.

Ao longo do processo de amadurecimento, o jovem vai interiorizando os valores do educador, assimilando-os de uma forma que se vai tornando progressivamente mais crítica, organizando o seu próprio leque de valores e assumindo-o de uma maneira original. Esse processo não o distanciará afectivamente do educador, permanecerá sempre como uma figura de referência.

Para se poder servir desinteressadamente a vida alheia é imprescindível que se esteja disponível. Essa disponibilidade só é possível quando se está bem consigo mesmo, com os outros e com a vida e se desfruta de uma grande tranquilidade interior. O equilíbrio emocional é, assim, um outro aspecto fundamental num educador.

... Devemos interessar-nos, em todas as circunstâncias, ainda pelas mais pequenas e insignificantes questões. Naturalmente isto pressupõe o estarmos desprendidos de nós mesmos ... se tenho demasiado interesse em mim mesmo, não posso ter interesse pelos meus educandos.

Kentenich, 1971, p. 34

O educador verdadeiramente interessado no desenvolvimento dos seus educandos deve igualmente procurar um contínuo aperfeiçoamento profissional. Isso permitir-lhe-á um desempenho mais eficaz.

A criação de um *ethos* educativo, no qual a vivência comunitária dos valores se torna natural, propicia o clima adequado ao processo pedagógico e complementa a acção pessoal do educador.

## Notas conclusivas

O homem actual está a perder a sua capacidade de vincular-se. A *cultura pós-moderna* confere a todos os elementos que constituem a realidade um carácter de fugacidade, que se revela nos mais diversos aspectos: viver o dia a dia, tirando de cada um o maior prazer possível, sem grandes preocupações com o futuro; utilizar as coisas e deitá-las fora; desinteressar-se por uma situação e abandoná-la.

Mantêm-se contactos funcionais, de trabalho, económicos, culturais, os necessários para dar e receber serviços dos mais diversos tipos. Sempre com um carácter passageiro e superficial. Com a maior facilidade se muda de emprego, de casa ou de cidade.

A própria família está a ser marcada pelo carácter efémero da cultura actual. As relações intra-familiares tornam-se frágeis, rompendo-se na primeira situação de dificuldade. Existe uma incapacidade para estabelecer vínculos autênticos e estáveis. O lar deixou de ser aquele espaço privilegiado onde se geram os vínculos que constituem o organismo de vinculações.

Apesar da aproximação exterior que os avanços da técnica actualmente possibilitam, os homens encontram-se interiormente cada vez mais afastados entre si.

Esta incapacidade para estabelecer contactos dificulta a integração social e o sentido de pertença a uma comunidade. Manifesta-se, frequentemente, em dois sentidos. Por um lado, uma fuga da comunidade e de todo o contacto psíquico. Por outro lado, e simultaneamente, um grande anseio por esse mesmo contacto. A consequência é, normalmente, a angústia existencial

e a incapacidade motivacional. Esta última, por sua vez, bloqueia a capacidade de decisão (Kentenich, 1983).

Esta profunda solidão pode ser intelectual, afectiva ou profissional. Qualquer delas tem consequências a nível da confiança com que encaramos a vida, afectando a nossa capacidade de realização pessoal.

Para este estado de coisas contribui a incapacidade de tantos pais para estabelecer relações afectivas estáveis e profundas com o bebé, criando um ambiente de acolhimento que permita a este construir os primeiros vínculos. Como já foi referido no capítulo anterior e neste capítulo, o ser humano aprende a construir vínculos através da relação precoce com a mãe e o pai. As ausências destas vinculações primárias incapacita-o para estabelecer outros vínculos, dificultando a sua habilidade para estabelecer relações afectivas autênticas e duradouras ao longo da vida.



## **CAPÍTULO 5**

# **ETHOS FAMILIAR E PEDAGOGIA DE VINCULAÇÕES**



A carência de lar, no sentido muito amplo em que o consideramos, constitui o núcleo da crise da cultura actual. O homem dos nossos dias é o homem do desenraizamento total.

Kentenich, Desafíos de Nuestro Tiempo

A relação afectiva desempenha, em todo o processo educativo, uma função essencial. Para compreender quem é, a criança necessita de estabelecer uma rede de relações que lhe permita situar-se. Se as relações fundamentais forem de tipo afectivo, tal possibilitará à criança percepção de si como um ser com valor intrínseco, construindo uma saudável auto-estima, núcleo central em torno do qual toda a sua personalidade se estruturará (Harter, 1983).

No berço se estabelecem os primeiros vínculos, ligando o bebé ao seu núcleo familiar restrito - mãe, pai, irmãos. Eles possibilitam à criança a segurança básica (Erikson, 1976 a)), sem a qual não é possível crescer com tranquilidade e harmonia e identificar-se como ente digno de ser amado. A partir destes vínculos nucleares vão-se formando muitos outros, num sistema em espiral cada vez mais abrangente, no qual a própria escola e seus actores se virão, idealmente, a integrar.

Pela sua própria natureza, na família se geram os vínculos essenciais que constituem o organismo de vinculações.

A família é também a primeira comunidade educativa.

Kentenich (1996) define a família como uma comunidade de vida, de amor e de destinos, na base da qual se encontra uma relação afectiva entre um homem e uma mulher, relação que deve ser recíproca, profunda, exclusiva e estável.

Essa relação nasce e desenvolve-se pela descoberta de si e do outro. Cada um, na sua especificidade, se assume como pessoa e, simultaneamente, como parte de uma comunidade, numa tensão permanente que é criadora, gera vida e transforma a família numa escola de educação pessoal e comunitária (Dotto, 1994).

Essa tensão encontra o seu equilíbrio numa sã atracção e numa complementaridade enriquecedora, que resulta da união entre duas pessoas distintas. Quando a identidade sexual se esbate e deixa de ser claramente assumida, buscando cada um a igualdade com o outro sexo, a comunidade fica empobrecida e a tensão geradora de vida dá lugar a outras tensões que tendem a destruir essa biunidade.

Essa relação entre dois seres diferentes, que está na base da família, alarga-se, complementa-se e desenvolve-se através da paternidade e maternidade. O filho é o fruto dessa profunda vinculação mútua.

No seu conjunto, a família deve representar uma totalidade orgânica, deve mostrar um estar espiritual de um no outro, entre o homem e a mulher, entre o pai e a mãe, entre os pais e os filhos (Kentenich, 1983). A qualidade desse estar um no outro determina, de forma essencial, a capacidade da família como geradora de vínculos.

## **5.1 A Família como Geradora do Organismo de Vinculações**

### ***A VINCULAÇÃO BEBÉ/MÃE***

"A primeira experiência do ser humano é o seio materno" (Fernández, 1986). Nele pode encontrar pela primeira vez um ambiente acolhedor, quente, seguro e confortável, onde se sente bem e se pode desenvolver adequadamente.



Por outro lado, desde os primeiros momentos de vida, surge uma especial relação entre a mãe e o filho, resultante, não só, da gestação da vida, do íntimo contacto físico e do amor com que se acompanha o seu desenvolvimento embrionário, mas também do desejo de se projectar num outro ser.

A criação deste vínculo<sup>32</sup> profundo inicia-se mesmo antes do nascimento. Brazelton e Cramer (1989) falam-nos da pré-história do vínculo mãe/bebé que desponta pelo desejo de ter um filho, projecção de si mesma. Explicam-nos como se desenvolve esse vínculo ao longo da gravidez e durante os primeiros tempos de vida do filho. Esta relação afectiva que une a mãe ao seu filho vai ser sentida por este e constituir uma condição *sine qua non* para que o bebé seja, por sua vez, capaz de desenvolver a relação recíproca: a relação mais precoce, a vinculação à mãe.

Todo o desenvolvimento do bebé, físico e psíquico, depende essencialmente deste primeiro laço que o liga ao mundo em que acaba de entrar. Ele possui, desde o início, um valor educativo. A mãe estrutura não só o organismo do filho, como lhe fornece as bases fundamentais sobre as quais se desenvolverá toda a sua personalidade (Dotto, 1994). Dele nascem as restantes ligações familiares. É a mãe que apresenta o filho ao pai e o pai ao filho. É ainda a mãe que prepara o acolhimento pelos irmãos de um novo filho e orienta o seu relacionamento mútuo. Esta rede de vinculações, que liga o bebé a toda a família, possibilita-lhe a primeira e mais importante experiência vital de afectividade e constitui o conjunto de relações mais fortes e duradouras.

Não basta que a camada superior de cada pessoa esteja cheia do pensamento do pai e da mãe, é necessário que esse sentimento de se saber amado penetre até ao mais profundo do seu ser, até ao inconsciente.

---

<sup>32</sup> Brazelton e Cramer, tal como Kantenich, denominam por *vinculação* a relação nos dois sentidos: do filho para mãe e da mãe para o filho. Bowlby (1969/1991) só designa por *vinculação* a primeira destas relações. A relação recíproca é designada por *ligação* (bonding).

## **A VINCULAÇÃO AO LAR**

### **FORMA FUNDAMENTAL DE UM SAUDÁVEL AMOR A SI PRÓPRIO**

Uma vez saído do seio da mãe, o bebê procura reencontrar o mesmo tipo de situações que respondam às duas necessidades básicas primordiais: acolhimento e segurança existencial. Desta forma ele tende a assimilar e reter essas vivências positivas com pessoas, espaços ou objectos. Assim se vai vinculando a tudo aquilo que encontra de positivo no seu meio envolvente.

Pestalozzi afirmava que o homem, tal como a aranha, necessita de tecer uma teia em seu redor. Sem ela não será capaz de viver adequadamente.

Todas estas experiências afectivas primárias se desenvolvem num espaço físico: a casa onde a família constrói o seu lar. Kentenich (1983), no entanto, entende o conceito de lar num sentido mais amplo, como "o lugar onde encontro e ofereço acolhimento" (p. 209). Refere-se a lar enquanto espaço físico e enquanto espaço espiritual.

Uma criança aprende a amar-se a si própria num lar que tem o seu centro no coração dos pais. Nele se sente acolhida, apoiada e segura. Nele aprende a integrar o amor à mãe, ao pai, aos irmãos, à sua cama, ao seu boneco preferido, ao ambiente quente e acolhedor que emana de tudo o que o rodeia. Todas as pessoas e coisas, que acolhe em si, ampliam o amor a si própria, confundindo-se com o amor ao lar. O amor ao lar traduz-se num são amor a si próprio.

O amor ao lar é a forma fundamental de um são amor a si mesmo, natural e orgânico, que é capaz de se desenvolver e que necessita de tal.

Kentenich, 1983, p. 205.

O amor a si próprio é um conceito utilizado por Kentenich, que o define como "um instinto básico de auto-desenvolvimento e auto-conservação" (1983, p. 207). Aproxima-se do constructo de

158

auto-estima definida por Harter (1983) como a valorização que cada um tem de si próprio através da sua própria avaliação e da percepção da avaliação que de si fazem os outros.

Kentenich fala de um amor a si próprio natural porque emana da própria natureza do ser humano. Para ele, o respeito pela natureza, e nomeadamente pela natureza humana, é algo de fundamental. Ao conhecer melhor o ser humano, diz, aprendemos a ter mais respeito pelas pessoas que são de facto mais humanas, que pensam, sentem e sabem vincular-se de uma forma verdadeiramente humana.

O amor a si próprio deve ser *orgânico* (Kentenich, 1983). No amor a si mesmo orgânico, o eu acolhe em si mesmo o tu e tudo o que rodeia, ampliando-se. O coração do homem é, assim o seu primeiro ninho. No amor a si mesmo *mecanicista*, pelo contrário, o eu separa-se do tu, excluindo-o. Fecha-se sobre si mesmo no seu isolamento.

O amor a si e aos outros, que se concentra na vinculação ao lar, contém em si a capacidade para se desenvolver, porque é um instinto natural. Tratando-se de um valor da afectividade, deve ser iluminado pelo intelecto que, a posteriori, pode tornar consciente os valores nele contidos e imprimir-lhe uma direcção. Esse processo de desenvolvimento requer profundidade afectiva, interioridade, respeito e agradecimento.

Aí joga um papel importante a atmosfera do lar em que a criança cresce, o *ethos familiar*. Um lar, em que se sinta acolhida, apoiada, aceite e valorizada, fornece à criança um meio envolvente favorável a um sã desenvolvimento do amor a si própria, base essencial de um desenvolvimento emocional equilibrado.

O amor paternal e maternal possibilitam ao filho a consciência da própria *dignidade pessoal*, que lhe permite construir uma auto-estima e auto-confiança positivas. Conferem-lhe segurança para desenvolver com audácia os seus talentos pessoais, para enfrentar os obstáculos e assumir com gosto as tarefas que tenha que realizar.

Quando os pais proporcionam ao filho esta experiência de amor através de actos concretos - dedicando tempo para conversar e brincar com ele, preferindo escutá-lo em vez do televisor, acariciando-o, preocupando-se com as suas enfermidades, etc. - estão a dizer-lhe, com tudo isto, do modo mais vital possível: - Tu vales, tu és para nós o que possuímos de mais valioso, muito mais do que as coisas ou o dinheiro; tu tens uma dignidade única - és pessoa, és nosso filho.

E a criança vai acreditar, porque o sente.

Alexandri, 1994, p. 31

Há, no entanto pessoas, onde tudo é serenidade, onde tudo são águas paradas. Não saem de si, não se vinculam, não há nelas o mais leve sinal de dinâmica que emana de um ser vinculado. São sintomas de que nelas não se desenvolveu o amor natural e orgânico a si mesmo nem nele integraram um amor a outrem. São pessoas amorfas, sem vitalidade, que passam pelo mundo sem que se dê por elas. Nas nossas escolas podemos encontrar muitas crianças assim. São crianças que não dão nas vistas, não incomodam e, como tal, não se lhes presta a devida atenção. É preciso ajudá-las a desenvolverem uma sã auto-estima, um natural e orgânico amor a si próprias, sem o que permanecerão personalidades diminuídas (Kentenich, 1983).

## **5.2 Ethos Familiar e Autoridade Paternal e Maternal**

### ***O ETHOS FAMILIAR***

Segundo diversos autores (Bowlby, 1968/1990; Spitz, 1979; Kentenich, 1983, 1985; Maccoby & Martin, 1983), os pais influenciam de maneira decisiva e para toda a vida a

personalidade dos seus filhos. Segundo Fernández (1985), essa influência actua em dois planos diferentes: através da criação da *atmosfera vital* de desenvolvimento e através dos valores que lhes proporcionam ou deixam de proporcionar.

Ao primeiro plano de influência nos vamos referir neste ponto deste capítulo. Os pais são os responsáveis pela construção do ambiente biológico, físico, psicológico e afectivo que rodeia o seu filho desde o seu nascimento. Para esse ambiente contribui tudo aquilo que constitui o património familiar: as pessoas que fazem parte da família; o tipo de relações que estabelecem entre si; a casa com tudo o que preenche o seu espaço; os costumes, tradições e ritos familiares; os amigos e vizinhos com quem a família se relaciona.

Este ambiente é caracterizado por um determinado clima. Ambiente e clima não brotam por si só. Necessitam de ser construídos e cuidados. São os pais os primeiros responsáveis pela sua construção. Nada deve entrar na intimidade do lar sem que os pais o decidam: amizades, programas de televisão, revistas, livros ... "Esta selecção é uma das expressões mais genuínas de uma autêntica autoridade parental" (Fernández, 1985, p. 45).

Para um correcto exercício da paternidade/maternidade, Kentenich (1984) defende o cultivo de um clima de respeito pela ordem do ser, de acolhimento e afectividade, uma atmosfera de diálogo e de vivências participadas estruturantes e formativas, um clima são, interessante e atractivo.

Um clima é são quando é ordenado, inocente, sem tensões e tranquilo. Para tal muito contribui a estabilidade conjugal. Por outro lado, um clima é atractivo quando é alimentado por um diálogo rico e possui elementos criativos, renovadores e activos. Há lares que são terrivelmente aborrecidos porque os pais não têm a preocupação de imaginar programas estimulantes, com actividades formadoras e que despertem interesses culturais no sentido mais amplo da palavra. Resta a televisão como única actividade que ainda desperta algum interesse. Um ambiente renovador não significa, no entanto, que se mude constantemente

a decoração da casa. A formação de vínculos requer alguma estabilidade, ainda que não estagnação (Fernández, 1985).

Kentenich define a atmosfera do lar utilizando o conceito de *ethos familiar*.

Distingue entre ética e *ethos*. Considera que ética é um conjunto de regras morais criadas racionalmente para orientar o comportamento dos homens e das sociedades. Procura influenciar a nossa vontade, iluminar o processo de tomada de decisões. Pode adquirir-se por uma via intelectual, ouvindo uma palestra ou consultando um livro.

*Ethos* é para Kentenich (1984) um conceito muito mais profundo: é uma actividade vital interior, constituída por valores conscientes e afectivamente ássumidos. Esse conjunto de valores condiciona a nossa reflexão e ilumina a forma como encaramos as realidades primárias: a vida, o amor, o trabalho, a família, a morte. Gera uma *forma de pensar* e um *estilo de vida*, enquanto sistema de atitudes fundamentais. É o *ethos* que dá alma à ética que, sem ele se reduz a um conjunto de leis incapaz de dar forma à vida.

O *ethos familiar* nasce de vivências autênticas, especialmente as vividas no lar, que nos capacitam para estabelecer relações afectivas estáveis. Lar é, como já vimos, o espaço físico de acolhimento de uma família, no qual esta vive e se desenvolve.

Quando tudo obedece à ordem do ser, desenvolve-se um forte e autêntico *ethos familiar*, capaz de gerar vida natural e de educar, orientar e ajudar a amadurecer a vida gerada.

Então, a atmosfera que se respira emana alegria, tranquilidade e harmonia. Transparece um ambiente de paz, o espaço está bem organizado e esteticamente cuidado, cada recanto foi pensado em função daqueles que nele habitam ou o desfrutam, existem, sempre que possível, espaços verdes bem tratados e um toque pessoal em todas as coisas propicia acolhimento. Tudo isto se revela como muito importante em termos educativos. Neste tipo de atmosfera, a criança e o jovem sentem-se acolhidos e amados, estruturam-se com mais facilidade, crescem com tranquilidade,

aprendem, naturalmente a ser respeitadores, organizados e afáveis.

### **A FIGURA PATERNAL**

A época actual está profundamente marcada pela falta de verdadeiras figuras paternas. Kentenich (1985) cita Nietzsche que argumenta que já não existem "povos de filhos" porque nos faltam "povos de pais". Mas já Bowlby (1968/1990) defendia que a vinculação precoce do bebé determina a sua futura capacidade para estabelecer relações afectivas.

Com demasiada frequência a paternidade deixa de ser exercida, pela ausência física ou pela falta de interesse e disponibilidade. Noutros casos assiste-se a verdadeiros abusos do poder no actuar paternal, assumindo a forma de autoritarismo opressor que inibe a formação de personalidades.

A tragédia do tempo actual é, no fundo a tragédia do pai. Em forma crescente, vivemos e movemo-nos num tempo sem pais.

Kentenich, 1985, p. 37

Em casos extremos esse abuso do poder toma a forma de profundo desrespeito e violenta agressão, física e psicologicamente destruidora. Esta agressividade manifesta-se com maior frequência quanto mais nova e indefesa é a criança (Perrez, 1993), o que a torna mais destrutiva, uma vez que os primeiros anos de vida são determinantes para a formação da sua personalidade (Bowlby, 1990; Kentenich, 1984, Brazelton, 1989). O que falta a esses pais, incapazes de assumirem o seu papel, é a *consciência paternal* (Kentenich, 1984).

A raiz dessa consciência, o seu fundamento, reside, como já foi referido, no facto do pai gerar a vida. E porque é aquilo que de mais nobre o homem pode realizar, a paternidade afirma-se como a forma primordial de autoridade, a autoridade original, porque está no princípio da vida. Todas as outras autoridades,

na ordem natural, se encontram apoiadas nela, lhe são complementares.

La fuerza interior y el peso de la autoridad paterna emanan de la fuerza creadora del amor paternal, de la sabiduría paternal e del cuidado paternal.

El amor paternal se manifiesta esencialmente como una entrega personal al tú personal ... ; tal amor se inclina reverente, con un profundo respeto, ante su modo de ser, su destino y su misión personal. Se expresa en una confianza inagotable y ennoblecedora; esto quiere decir que en todas las circunstancias, cree en lo bueno del otro y nada le impide servir desinteresadamente la misión del educando.

Kentenich, 1985, pp. 46,47

A sabedoria paternal reveste-se de múltiplas facetas. Revela-se numa eterna *unidade de tensão* entre proximidade e distância, entre exigência e afetividade, entre liberdade e responsabilidade. Recebe o amor filial, que despertou, com naturalidade, sincera gratidão e um grande respeito. Procura acolher essa vida, que ele próprio gerou, e devolvê-la enriquecida.

Ponderar a dose certa de distância e de proximidade é uma das funções da sabedoria paternal (Kentenich, 1985). O pai (a mãe) não é um amigo, um companheiro que estabelece com o filho uma vinculação simétrica. É essencial manter alguma distância, facilitadora da autoridade e propiciadora de segurança. Quando o filho cresce, é natural que surja uma certa camaradagem, que o pai se torne um amigo. Mas nunca deverá deixar de ser pai<sup>33</sup>.

O cuidado paternal luta por conseguir a tranqüila arte de acolher, de abrir o coração do outro, estando atento a todos os sinais, sabendo escutar o que é dito e adivinhar o que não se

---

<sup>33</sup> O equilíbrio entre autoridade e liberdade foi tratado no capítulo anterior.



expressa verbalmente. Procura igualmente conquistar a mestria do conduzir com visão clara e firmeza respeitosa, para que, com o seu apoio, o filho possa descobrir e aprender a realizar o seu próprio projecto de vida.

A arte de abrir o coração do jovem consegue-se através de uma atitude de acolhimento e de compreensão. Kentenich (1991) refere a sua pertinência em qualquer idade do filho, mas muito especialmente durante a adolescência. Na infância, a criança é naturalmente espontânea. Se cresce num saudável ambiente de vinculações, fala com os pais acerca de tudo o que é importante para ela. Quando chega à adolescência, fecha-se sobre si mesma e dificilmente conta o que lhe vai no íntimo. Tem, no entanto, mais do que nunca, uma grande necessidade de se abrir. Sente-se profundamente só perante os seus próprios fenómenos interiores, perdido na busca da sua própria identidade. É indispensável ajudá-lo(a) a vencer a sua timidez, com grande delicadeza, sem nunca o forçar. Abrir-se com alguém que o compreende permitir-lhe-á clarificar os seus sentimentos, arrumar as suas ideias, ir estruturando a sua identidade. Se o pai ou a mãe não lhe estenderem a mão, crescerá nele a sensação de que a sua solidão é incontornável e que nem o pai nem a mãe o podem ajudar. É importante mostrar uma grande tranquilidade interior e uma grande sensibilidade, que permita ler nas entrelinhas e possibilite detectar o momento oportuno para conversar. Deve manter-se sempre uma atitude de grande compreensão. Será essa atitude que atrairá a confiança do adolescente.

A compreensão do autêntico educador enobrece, não destrói, não condena, antes, mediante um silêncio bondoso e um delicado conduzir, acelera o processo de desenvolvimento, retira os obstáculos e sobrenaturaliza os instintos.

Kentenich, 1971, p. 41

Quando um jovem se quer abrir, deve cuidar-se de que o não faça de uma só vez. Uma certa reserva interior constitui sinal de maturidade. Essa necessidade de interioridade revela-se com

maior intensidade em determinados períodos, como a adolescência e a juventude. Com delicadeza e tacto, devemos conduzir o processo lentamente, para que não fique com a sensação de se haver posto a nu diante de outrem, perdendo toda a sua interioridade.

Algumas atitudes podem ter como consequência que o jovem perca a confiança e se feche sobre si mesmo, talvez definitivamente. É o caso do abuso de confiança que se traduz na inconfidência. Ou uns certos ciúmes por não ser o primeiro confidente ou o único. Um afã de tudo interpretar e explicar, de acordo com vagas teorias psicológicas, mal conhecidas e assimiladas. Ou ainda, a enorme curiosidade em saber tudo o que se passa no mais íntimo daquele que se lhe abre (Strada, 1991).

Se abrir o coração é tão importante para o jovem, é igualmente importante para o pai escutar o que ele tem para dizer. Só assim pode conhecer esse eu interior que luta por se reconhecer e crescer. E sem o conhecer, não o pode apoiar nem orientar.

Assim, saber escutar é uma arte também. Uma arte pouco comum. Mostrar-se totalmente disponível e atento, sem se ocupar de mais nada e sem, por sua vez, começar a falar de si mesmo, das suas próprias necessidades, dos seus problemas. Aquele que escuta deve ser alguém que ajuda a interpretar e acima de tudo alguém que desperta e liberta. Para ele, tudo o que o jovem diz é importante: uma dor de cabeça, o que alguém disse ou pensou dele ... Deve expressar uma atitude compreensiva e valorizar tudo o que seja passível de ser valorizado naquilo que lhe é dito, ainda que depois deva ajudar a reflectir sobre algo que não considere tão positivo. Mas o seu apoio deve ser heurístico, não pretendendo fornecer a resposta a todas as perguntas, a solução para todos os problemas, mas ajudando a clarificar as situações, a reflectir sobre as questões, a estruturar melhor as ideias. Deve fazê-lo num grande respeito e num ambiente de completa discrição. Como expressa Kentenich (1991), há muitos artistas do falar mas muito poucos do escutar e compreender.

Escutar deve, também, significar entender o que não foi dito expressamente. Muitas vezes não se encontram palavras para

formular o que se quer dizer. Outras vezes existem questões difíceis de abordar e que se prefere calar. Se isto acontece com os rapazes, é muito mais frequente com as raparigas. A sua afectividade tão fina, profunda e rica não lhes permite simplesmente fazê-lo. Uma mulher autêntica jamais pode expressar tudo o que vivencia no seu interior. Então comunica o que não sente. É essencial respeitar essa maneira de ser, limitando-nos a captar o que fica dito nas entrelinhas.

O pai deve tomar sobre si o peso que o filho lhe entrega ao abrir-se, de forma a que este se sinta mais apoiado e mais liberto.

Faz parte ainda do cuidado paternal a orientação e o apoio ao crescimento. Sobre esse tema iremos falar no capítulo 6.

A criança/jovem precisa de encontrar no pai uma figura de referência. Por tal razão este deve procurar constantemente auto educar-se. As influências exteriores, do grupo, dos mass média, da sociedade em geral, são muito fortes. A criança/jovem, deve ver no pai uma figura ideal, ainda que com imperfeições. Na falta dessa figura de referência, o jovem desorientar-se-á e terá dificuldade em ir construindo a sua identidade.

No cabe duda de que la culminación de la paternidad se da cuando los padres pueden enriquecer a los hijos, más allá de lo biológico y psicológico, con sus verdades, valores, principios y virtudes; cuando la riqueza del espíritu, por la que han luchado, queda como una herencia que se perpetúa en los seres que más quieren. La culminación de la personalidad humana está ciertamente en la paternidad espiritual y ésta no es otra cosa que una sana influencia espiritual en la libertad del hijo para ayudarle a ser plenamente él mismo en toda su originalidad y riqueza personal, y para que pueda asumir los compromisos y crear las vinculaciones que corresponden a su capacidad de amar

plenamente desenvolvida.

Fernández, 1985, p. 6

Na verdade, o orgulho dos pais repousa no sentimento de que nos filhos está presente a sua própria vida, quer se trate da sua vida biológica, quer da sua vida espiritual.

### **CONSCIÊNCIA PATERNA E AUTORIDADE**

O século XX tem visto surgir posições extremas relativamente ao exercício da autoridade. Para os anarquistas, a simples afirmação não coerciva do indivíduo bastaria para fazer surgir uma ordem colectiva. Consideram o poder como inevitavelmente corruptor e opressor.

Para os defensores do poder absoluto, o homem é naturalmente egoísta, incapaz de contribuir para o bem comum. Será função do estado obrigá-lo a tal. É o caso do nacional-socialismo, onde o poder é exercido por um indivíduo iluminado e do comunismo, em que o poder é teoricamente exercido pela classe operária.

Destas duas posições extremas destacam-se: na primeira, optimismo em relação ao indivíduo e pessimismo em relação ao poder e na segunda, exactamente o contrário (Strada, 1982).

Na família são os pais (pai e mãe) os detentores da autoridade. Kentenich (1984) defende esta posição partindo do princípio de que *a natureza do ser determina a natureza do actuar*. Kentenich retorna constantemente às mesmas ideias chave, expressas nos três princípios de filosofia de educação que apresentámos no capítulo anterior, para desenvolver o seu sistema educativo, o que confere a este uma grande coerência interna.

Assim, a autoridade dos pais advém-lhes de serem eles a gerar a vida. Etimologicamente *autoridade* provém de *autor*. Se se gera vida é-se responsável por ela. A paternidade impulsiona ao cuidado, protecção e apoio a essa vida que se gerou, para que se desenvolva plenamente. Assim, a autoridade está centrada no

tu e consiste em servir desinteressadamente essa vida pela qual se é responsável (Fernández, 1994). Deve ser encarada como poder de amar, servir, proteger e estimular o seu crescimento.

A autoridade exercida pelos pais deve ser uma autoridade moral que lhes é conferida pela coerência entre o dizer e o actuar e entre o actuar e o ser. Não pode ser fabricada nem exigida. É o resultado de um processo interior de luta por encarnarem os valores que eles próprios querem transmitir (Strada, 1982).

A autoridade paterna confere uma profunda segurança existencial que se manifesta na capacidade de contacto, tanto no interior da família como no mundo circundante, no respeito pela autoridade e numa sã agressividade frente ao mundo e à vida. Ela pertence simplesmente à condição da existência da criança, oferecendo-lhe um acolhimento vital e espiritual e uma experiência primária de autoridade. No exercício dessa autoridade, assumida com firmeza e tranquilidade, a criança encontrará a segurança e aprenderá a respeitar a autoridade em geral. A falta de uma sã relação com o pai predispõe à contestação sistemática, à atitude egoísta, a problemas de relacionamento com os superiores e a uma dificuldade de assumir, de forma equilibrada, a sua própria autoridade (Hasbún, 1982).

Uma má experiência com o pai na infância, ou a sua ausência prolongada ou mesmo total, marca de forma negativa a construção da personalidade, não permitindo que desenvolva uma sã auto-estima e uma plena confiança em si próprio. Torna o indivíduo incapaz de assumir tarefas com segurança e responsabilidade, de se comprometer com seriedade, de decidir por si mesmo e de enfrentar, aceitando os riscos, os desafios que a vida lhe apresenta.

A autoridade paterna dá forma à nossa atitude perante a autoridade e determina a confiança e ousadia com que enfrentamos o mundo.

A autoridade paterna, experimentada instintivamente, oferece simultaneamente à criança, mediante a palavra e o exemplo, uma imagem original do mundo e uma profunda

capacidade de contacto.

(Kentenich, 1983, p. 91).

Tal como à criança, também à família a autoridade paterna confere um vigoroso apoio, que a cada um congrega para que todos formem comunidade. O pai deve ser, assim, a figura central que une toda a família, criando um ambiente familiar coeso, essencial ao crescimento de cada filho em segurança e tranquilidade.

A consciência paternal deve possuir coerência interior, isto é, deve reflectir critérios que não flutuam ao sabor das emoções ou de influências externas, como sejam ideias que estejam na moda ou pressões dos mais diversos tipos (Kentenich, 1984). A autoridade paternal/maternal deve ser guiada por ideais que sejam encarnados pelos próprios pais.

Deve ser *imutável*, o que se revela pela fidelidade aos princípios e às decisões da vontade. Esta qualidade é cada vez mais rara nos pais actuais, que, com grande facilidade mudam as suas posições de acordo com a disposição do momento ou com as pressões exteriores que lhes chegam muitas vezes a partir do próprio filho.

A *presença* constante do pai é uma outra característica, quando não física, pelo menos espiritual. O pai deve ter sempre presente o filho, no espírito, na preocupação e também, no amor que lhe dedica. Este deve sentir essa presença protectora e orientadora.

O *conhecimento* profundo do filho deve ser uma outra dimensão da consciência paternal. Antes de tudo, conhecer a sua originalidade, expressa nas capacidades e nas limitações, nos gostos, nos valores. Um conhecimento que não deve ser sufocante, antes compreensivo e enaltecendor. O pai deve saber reconhecer e valorizar as atitudes correctas e continuar a acreditar em tudo o que de bom o filho possui, ainda que mil vezes se sinta decepcionado por ele.

Este conocimiento mutuo no es un mero saber abstracto. Encierra en sí, simultáneamente, un estar en, con y para el otro, misteriosamente profundo y lleno de amor.

Kentenich, 1985, p. 47

A autoridade paternal deve ser exercida com *justiça*, numa grande coerência e rectidão. Só se deve exigir o que se assume pessoalmente. Um relacionamento baseado na injustiça destrói a confiança no pai e em si próprio.

A falta de respeito é igualmente destruidora. O pai que educa com profundo *respeito*, desperta na criança todas as forças criadoras e permite-lhe o desabrochar de todo o seu ser. Tal acontece quando a autoridade paternal é enquadrada por uma vinculação profunda. O que não significa que se deva comportar como avô, exercendo uma autoridade de uma forma pouco clara. Pelo contrário, a criança e o jovem devem sentir força e vigor por detrás da autoridade paternal.

Com o dealbar da adolescência, a necessidade da acolhimento e segurança deixa de ser plenamente satisfeita pelos pais. Isto é especialmente verdadeiro no caso dos rapazes, que sentem necessidade de transferir o seu afecto para um pai (ou mãe) espiritual, com o qual se podem vir a vincular profundamente e que funcionará como ponto de apoio no seu processo de progressiva autonomização.

### **O DESAPARECIMENTO DE FIGURAS PATERNAIS**

Tal como Gomes Pedro (1998), Kentenich preocupa-se com a crise actual que se revela na dificuldade em criar condições que permitam a construção das vinculações primárias. Considera que uma das características deste século é o desaparecimento das figuras paternas, com as consequências trágicas que acarreta.

A razão da falta de acolhimento do mundo actual radica no facto de que estamos perante um mundo sem pais.

Poderíamos completar Nietzsche e dizer que já tão pouco existem países de mães.

Kentenich, 1982 b), p. 89

Existem razões de ordem ideológica. O iluminismo, ao pretender responder a tantos abusos do poder paternal, entendido em sentido lato, destruiu o respeito pela figura do pai. O pensamento mecanicista veio completar a obra destruidora. Esta forma de pensar tem vindo a exercer um efeito atomizador sobre a família, despertando sentimentos de rivalidade onde deveriam existir anseios de complementaridade. As diferenças transformam-se em contradições, deturpando os papéis e corroendo as relações. A paternidade e a maternidade perdem o seu sentido e, ao deixarem de se exercer correctamente, não possibilitam ao filho a construção de uma relação que tenha por base uma vinculação forte e duradoura. Também aí, onde deveria existir o respeito e o amor como base de uma relação securizante e educadora, emerge a contradição.

Existem, igualmente, causas de ordem biológica. Até há pouco tempo, cabia ao homem a iniciativa de decidir quando ter um filho. A partir dos anos 60, os actuais processos de contracepção vieram inverter a situação, possibilitando à mulher, que o deseje, ser ela a tomar a decisão nesse domínio. É evidente que, quando existe harmonia no casal, a opção é feita por ambos. Mas, infelizmente, nem sempre isso acontece.

Há também razões de ordem social. A evolução da vida arrasta os homens, cada vez mais, para fora da família. Actualmente, o trabalho profissional, muito competitivo, mantém o homem, diariamente, excessivas horas fora de casa, saindo muitas vezes antes que os filhos acordem e regressando já quando eles estão deitados. Por vezes mesmo, o local de trabalho é tão longe de casa, que o homem se mantém, por longos períodos, afastado da família. Por outro lado, a entrada da mulher no mundo do trabalho e a sua justa ascensão profissional, faz sentir ambos, homem e mulher, iguais em tudo e não complementares. E se em algumas funções tal facto não será grave, e noutras até é



desejável, (é o caso das tarefas domésticas), nas questões do ser e do educar as consequências são menos positivas. Há mesmo casos em que locais de trabalho diferentes obrigam pai e mãe a viverem em cidades diferentes e até países diferentes, permanecendo os filhos, normalmente com a mãe.

Existem ainda as separações dos casais. Normalmente os filhos são entregues judicialmente à mãe e passam a ver o pai apenas ao fim de semana e nas férias.

Por todas estas razões, e possivelmente ainda outras, o pai encontra-se hoje frequentemente separado do organismo de vinculações. As consequências são a divisão, a separação e o desmembramento da vida familiar, que resulta na destruição da estrutura vital orgânica que é a família. Aos olhos da sociedade, ressalta que o pai deixou de se assumir como tal. Parece ter sentido a casa e os filhos como um peso, uma limitação à sua liberdade, um impedimento à plena realização de si mesmo. Partiu em busca de liberdade, de um novo amor, de êxito profissional, de actividade febril (Hasbún, 1982).

Com tudo isto, a figura paterna parece estar a desvanecer-se nestes tempos da pós-modernidade.

Evelyne Sullerot, na sua obra *El Nuevo Padre* (1993), traça o percurso histórico da evolução da paternidade, partindo da dramática visão do pai, presente na mitologia grega até ao século XIX, caracterizado por uma família claramente patriarcal, apesar das alterações algo hesitantes que a esse nível a Revolução Francesa veio introduzir. O principal objectivo da obra é, no entanto, a análise do ocaso dos pais a que estamos a assistir. A autora que pretende compreender e explicar um declínio que afecta o seu papel como geradores biológicos da vida e como membros de uma família, a sua condição civil e social, a sua imagem na sociedade, a forma como sentem a sua relação com os filhos e a mulher, mãe dos seus filhos, a imagem que têm da sua paternidade, dos seus deveres e direitos, da sua dignidade, a maneira como pensam partilhar a autoridade e ainda o que imaginam acerca do futuro da paternidade. A maior incógnita reside, segundo ela, no

silêncio dos pais perante a clara diminuição da sua função e do seu poder paternal.

Sullerot dá-nos ainda uma visão muito pessimista da ausência, quase diríamos, do desinteresse do homem pelo seu papel enquanto pai. No entanto, parece que estamos a assistir ao dealbar de algumas reacções positivas, que nos permitem algum optimismo. Algumas tomam mesmo a forma de debates políticos, com reflexos no sistema legislativo. É o caso, em Portugal, da recente lei sobre a partilha do poder parental por ambos os progenitores, em caso de divórcio ou separação judicial.

As vinculações ao pai e à mãe marcam o desenvolvimento afectivo da criança até ao subconsciente. A inexistência de vivências positivas de relacionamento com um pai e uma mãe afectam, assim, profundamente e de forma negativa a criança. Por razões culturais, e ainda por tudo o que se acaba de referir, é mais comum a carência de uma experiência positiva com o pai do que com a mãe. Inúmeras vezes o desenvolvimento da criança é marcado pela ausência do pai, a sua indiferença ou até a sua agressividade, quantas vezes brutal.

A figura paternal não pode ser substituída por nada.

Algumas vezes, esta enorme dificuldade pode ser ultrapassada, pelo menos em parte, pela vivência de um *pai substituto* (um professor, um educador, um psicoterapeuta). A questão coloca-se na autenticidade dessa vivência, que deve ser suficientemente forte para penetrar e captar o subconsciente e dele extripar, não só teoricamente como também vivencialmente, a negatividade da imagem paterna original. Se tal não se verificar, a nova imagem não pode assumir a forma predominante.

Esta pós vivência não possui, no entanto, a solidez de uma experiência paterna primária positiva. É muito mais fácil, e tem consequências muito mais positivas no processo de desenvolvimento, ter uma sã vivência paternal/maternal na infância do que compensá-la mais tarde.

Pode também acontecer que, já adulto, a vivência da própria

paternidade, quando construída por contraste com a experiência de relacionamento com o seu pai, exerça um benéfico poder compensador (Kentenich, 1984).

No entanto, durante longas faixas do seu desenvolvimento, far-se-á sentir a falta da vertente natural instintiva, e essa lacuna é quase impossível de preencher totalmente.

### **A FIGURA MATERNAL**

É, no entanto, o rosto sorridente e terno de sua mãe, o primeiro que a criança reconhece (Ainsworth, 1972). A ela pertencem igualmente a voz que acalma o choro do bebé e lhe dá segurança, o cheiro do leite que lhe sacia a fome, o colo que o acolhe e lhe dá o conforto físico e o carinho tão essenciais ao seu bem-estar e ao seu desenvolvimento físico e psíquico. Da mãe a criança recebe o primeiro amor, com o alimento e os demais cuidados.

A mulher, pela sua essência, tem uma natural capacidade para se vincular à vida. Ao gerar a vida dentro de si, ao fazê-la nascer, ao cuidar dela nos primeiros tempos, a mulher vincula-se naturalmente ao pequeno ser a que deu existência. Por tal razão Bowlby, e os investigadores com ele de alguma forma relacionados, privilegiaram nos seus estudos a vinculação bebé/mãe. Kentenich (1984, 1985, 1991) valoriza exactamente esse marcado sentido feminino para se vincular, que considera tão próprio da sua natureza. A mulher sabe unir organicamente o espiritual ao material, ao corporal. Sabe infundir alma, criar ambiente familiar, transformando uma casa num lar. Demonstra uma grande capacidade para o amor pessoal, simultaneamente afectivo e espiritual. Kentenich (1985) olha para a mulher como alguém que é *toda alma*, alguém que está chamada a humanizar a cultura actual. A expressão *toda alma* tem um significado de totalidade orgânica da vida interior do ser humano, com as suas vertentes afectiva, cognitiva e psicomotora, englobando igualmente o processo psicológico de relação com o mundo natural e sobrenatural.

Mas, embora reconhecendo que a vinculação mais precoce é a que liga o bebé a sua mãe, não deixa de realçar a vinculação com o pai, que considera igualmente importante.

Defende, no entanto, que a mãe desempenha um papel fundamental na construção de vínculos no interior da família, apoiando o relacionamento do bebé com o pai, do pai com o bebé, deste com os irmãos e de todos os irmãos entre si. Com a sua capacidade de oferecer amor, a mãe desperta no seu filho essa mesma capacidade, estimulando não só a retribuição desse amor como ainda a sua sucessiva ampliação.

De alguma forma, o que acabámos de referir corresponde a uma natureza especialmente sensível ao pessoal, capaz de humanizar a vida e de se vincular aos processos vitais.

Piensen en la familia natural. No es acaso la madre ... el elemento formador de la familia? Si falta la madre, se pierde sencillamente la ligazón de la familia; y hoy más que nunca, ya que tenemos tantas familias en que el padre ha sido sencillamente borrado. Tal vez todavía es el sustentador, pero ya no es padre ... La madre es a menudo el único lazo interior de la familia. Pero como la madre no puede existir normalmente sin el padre, llegará el momento en que el concepto de madre será un concepto vacío.

Kentenich, 1983, pp. 128, 129

Humanizar a vida passa, necessariamente, pela vinculação a um lugar. Nele, como acabámos de referir, a mãe consegue criar uma atmosfera de lar, onde há acolhimento e compreensão, onde se partilham as dificuldades e os êxitos, os momentos de tristeza e alegria e onde cada membro se sente aceite, valorizado, amado e corresponsável pelo bem comum. A ela cabe a principal função de geradora de vínculos. Aí se revela essencialmente a *consciência* de mãe.

A *consciência* de mãe, à semelhança do que acontece com o pai, expressa-se pelo amor maternal, pela sabedoria maternal e pela solicitude maternal (Kentenich, 1991). Tudo o que sobre este

assunto foi dito no ponto deste capítulo dedicado à figura paternal tem aqui total cabimento. Resta referir que, a partir da adolescência, é mais natural que a rapariga se abra com a mãe e o rapaz com o pai. Quando se diz "mais natural", não significa que aconteça sempre dessa forma.

Ser mãe significa pois, em primeiro lugar, oferecer amor, despertar amor e ampliar e conduzir esse amor. Significa também realizar continuamente um labor de jardinagem, isto é, cultivar valores, aperfeiçoar o ser, ajudar a desenvolver a personalidade. Ser mãe significa ainda oferecer sempre acolhimento, ser eternamente lar<sup>34</sup>.

Pela sua constante atitude de atenção e disponibilidade, pela sua natureza generosa e altruísta, pela sua capacidade de criar um ambiente afectivo, a mãe exerce uma influência positiva no filho. A experiência vital do amor e acolhimento materno despertam na criança uma confiança filial e permitem-lhe desenvolver um sentimento de segurança e abrigo (Dotto, 1996). Confiando na mãe, a criança aprende a confiar no mundo. O amor materno desperta nela a capacidade de amar. Os cuidados da mãe ensinam-lhe da forma mais vital, a estar atento aos outros, a preocupar-se com o seu bem.

### ***POLARIDADE CRIADORA PAI-MÃE***

Para desenvolverem plenamente a sua função paternal e maternal, o pai e a mãe necessitam essencialmente um do outro (Kentenich, 1983). A mulher deve complementar o homem no seu próprio ser. Dizer que pai e mãe são complementares, não significa que sejam absolutamente diferentes, apenas que existem acentuações diferentes no seu ser e actuar. Como foi referido no início deste capítulo, Kentenich (1991) argumenta que a mãe está especialmente vocacionada para gerar na família o organismo de vinculações, enquanto o pai assume com maior naturalidade o exercício da autoridade. Mas qualquer uma destas dimensões deve

---

<sup>34</sup> Em Kentenich - *Familie, Dienst am Leben*, p. 179, citado por Fernández, em tradução portuguesa, de 1998, p.172.

ser integrada (assumida) por ambas as figuras parentais. Pai e mãe devem partilhar equilibradamente o exercício da autoridade. Pai e mãe devem preocupar-se em gerar, no coração do filho, o organismo de vinculações.

No entanto, por vezes o actuar paterno experimenta uma moderação pela acção tranquilizadora da mulher. A sua inclinação para o poder é apaziguada pelo modo de ser naturalmente afectivo da mãe. A mãe, por sua vez, precisa de se apoiar numa figura paternal vigorosa e firme. Na sua falta, vai morrendo na mulher o desejo instintivo de ser mãe, de gerar novas vidas e a sua consciência maternal, mesmo em relação aos filhos já nascidos, vai-se deteriorando, tornando-se cada vez mais frágil e acabando por desaparecer por completo.

A impaciência do pai deve ser compensada pela capacidade materna para esperar. O pai quer rapidamente produtos acabados, mesmo em termos de educação. É função da mãe contrabalançá-lo através de uma atitude calma, alegre, tranquila, própria de quem sabe que as grandes obras não se realizam num curto espaço de tempo.

A mãe revela frequentemente uma maior capacidade de abarcar a totalidade da vida, penetrando-a e acolhendo-a. O pai pode pensar grandes coisas. À mãe compete amadurecê-las em seu coração, procurando trabalhá-las em profundidade no coração dos filhos.

Esta complementação supõe que cada um reconheça e receba do outro, como oferta recíproca, a própria paternidade e maternidade e se deixe fecundar por esse dom (Dotto, 1996).

Estas diferentes acentuações, próprias da identidade feminina e masculina, geram entre ambos uma tensão criadora. Quando bem utilizadas, promovem um enriquecimento mútuo e uma maior harmonia na sua função parental. Por vezes, no entanto, são fonte de contradições que, quando assumidas perante os filhos, podem ser perturbadoras.

## **A CONSCIÊNCIA DE FILHO**

O filho é o fruto do amor de seus pais. É o presente de gratidão que cada um deles oferece ao outro pelo dom do amor que recebeu.

A consciência de filho brota, por sua vez, da certeza de se saber amado, nasce da vinculação profunda que o une aos próprios pais, da experiência vivida de se sentir aceito e querido. A consciência de filho depende portanto, essencialmente, do comportamento dos pais, da forma como o pai e a mãe se assumem correctamente como pais (Kentenich, 1984). Se, através do seu comportamento, dão provas de que amam o seu filho, despertarão nestes sentimentos de amor; se actuam no respeito pela sua dignidade, serão correspondidos no mesmo respeito que lhes é devido. Respeitar a dignidade do outro é reconhecer a sua identidade (Dotto, 1994). Se os pais exercem a sua autoridade com sabedoria e de forma democrática, o filho aprende, vivencialmente, a respeitar, não só a autoridade dos pais como a autoridade em geral, nas diversas modalidades em que esta lhe surgirá ao longo da vida: política, empresarial, social ... A vivência da autoridade parental marcará, para toda a vida, a forma como nos relacionamos com a autoridade, quer quando a exercemos, quer quando a ela nos submetemos.

Isto significa, igualmente, que não é possível exercer uma verdadeira e correcta paternidade/maternidade se não existe em nós um ser filial. Kentenich (1985, p. 44) vai mais longe quando afirma que "quem nunca foi plenamente filho nunca chegará a ser plenamente varão". O modo de ser masculino não se desenvolverá equilibradamente se não possuir a sua raiz profundamente mergulhada num sentimento de filialidade, não flua dela e nela continuamente se alimente. A essência do ser masculino contém em si dois rasgos característicos que se complementam: o de pai e o de filho. Assim, quem nunca experimentou a vivência de se sentir profundamente acolhido e repousado no colo de um pai, jamais poderá encarnar a paternidade como atitude fundamental do educador.

Se a vinculação filial é o segredo da paternidade criadora, em

se tratando da maternidade ela é a própria raiz da sua essência. A ela o ser feminino vai buscar a força, a harmonia, a capacidade de entrega, a atitude de serviço perante a vida.

Este é um argumento comum às teorias de Kentenich e de Bowlby<sup>35</sup>. Aí se deve procurar a raiz "da dificuldade, da debilidade ou da incapacidade de contacto do homem moderno" (Kentenich, 1985, p. 38).

Kentenich (1985, p. 43-45) reforça as suas afirmações citando três grandes pensadores. De Nietzsche refere a constatação de que se nos faltam, actualmente, "povos de pais" é porque não existem "povos de filhos". De Pestalozzi retira a raiz da crise da sociedade actual: "A maior desgraça para a humanidade actual é a perda do sentido (ou atitude) filial do homem". Do filósofo hindu Tagore cita a seguinte frase: "Deus quer que, em santa sabedoria, reconquistemos o nosso ser de filhos". Nesta última citação, o filósofo une duas ideias que o homem comum identifica com as suas etapas extremas da vida humana: o ser de filho surge, no nosso pensamento, aliado à infância; a sabedoria é habitualmente associada à maturidade dos anos provectoros. O filósofo coloca a afirmação na boca de Deus, possivelmente para dar peso às suas palavras.

O ser e a atitude filiais perdem, no pensamento de Kentenich, toda a conotação de debilidade e passividade para se aliarem, frequentemente a termos como o de vigoroso (1985) e mesmo de heróico (1984). Filialidade e parentalidade, sem se fundirem, aparecem como correspondendo-se mutuamente, como causa e efeito. Aquele que quer assumir plenamente o ideal de pai/mãe, deve lutar, simultaneamente, por conquistar um novo e profundo ser de filho(a), uma efectiva atitude filial. E como características do amor parental Kentenich (1985) refere três elementos que, normalmente se associam à relação filial: entrega, respeito e confiança. A entrega deve ser realizada no maior respeito pela dignidade desse outro ser a quem se deu

---

<sup>35</sup> Como vimos no Capítulo 3, a escola de Bowlby considera igualmente que a inexistência de vinculações na primeira infância incapacita o ser humano para o estabelecimento de vinculações na idade adulta.



vida, mas, que já não lhe pertence, e numa confiança ilimitada na sua pessoa, nas suas potencialidades e na sua capacidade de realização.

Estas três atitudes fundamentais do educador despertam no educando, de forma espontânea e natural, as mesmas atitudes.

## **Notas conclusivas**

O homem moderno tem algo de nómada espiritual e afectivo. Muda de ideologias, de princípios, de valores como muda de emprego, de amigos, ou de marido/mulher. Vagueia pelo mundo sem criar raízes. Tornou-se incapaz de criar vínculos por onde se possa alimentar e que o prendam ao solo da realidade. Por isso se transformou num ser frágil.

No lar onde cresce, a criança adquire a capacidade para criar vínculos. O tipo de vinculação do filho com os pais determinará, em grande medida, o tipo de vínculo que constituirá com o mundo. São os pais (pai e mãe) os suportes da comunicação intra familiar e da comunicação com a sociedade e o ambiente envolvente. Com eles, a criança aprende a estabelecer vinculações com os outros seres humanos, o mundo das ideias e a realidade física e do trabalho. A cada nova vinculação se vão traçando os rasgos de uma nova personalidade.

É a mãe quem assume naturalmente a função de geradora de vínculos. Apoia o filho na construção de um organismo de vinculações naturais e sobrenaturais, o qual lhe conferirá uma profunda capacidade de contacto com os outros.

O pai é a referência em relação à audácia. Deve ensinar a rasgar horizontes, a viver segundo grandes ideais e a lutar por eles, apoiando a capacidade de iniciativa e o poder de decisão, valorizando a coragem de arriscar, no exercício da autêntica liberdade.

Quando, pelo contrário, o pai está sempre ausente, fisicamente

ou em termos de disponibilidade, ou quando exerce a sua autoridade de forma excessiva, abusando do seu poder, cria-se um vazio, e a criança cresce insegura, demonstrando, muitas vezes, dificuldade de se relacionar com os outros e com o mundo.

Quando os pais são capazes de se relacionar com o seu filho através de uma vinculação profunda, exercendo simultaneamente de forma correcta e respeitosa a autoridade, então a criança cresce com segurança e tranquilidade, desenvolvendo uma personalidade harmoniosa e tornando-se capaz de, por sua vez, se vincular.

Porque, como Coelho Rosa admite, o ser humano é um eu que releva a sua existência da projecção num outro.

## **CAPÍTULO 6**

### **PEDAGOGIA DO IDEAL**

#### **A ORIGINALIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

/

O ser humano é, decerto, um indivíduo, claramente manifesto na singularidade do seu corpo e na identidade dinâmica da sua auto-compreensão. Mas essa identidade e essa singularidade estão inscritas no espaço/tempo cultural de uma comunidade e de um mundo que lhe são igualmente constitutivos, um "outro" onde se enraíza e desdobra a potência de identificação do "eu", como a ciência, desde Freud, não tem deixado de revelar e comprovar.

Rosa, 1998, p. 134

Como Coelho Rosa admite, a pessoa é essa tripla fusão de uma identidade em contínuo movimento, contida numa individualidade corporal e projectada num outro comunitário.

Para se assumir como identidade, o eu necessita, em absoluto, de encontrar o sentido para a sua existência e de descobrir o sentimento de pertença a essa comunidade cultural e de ideias, que lhe permita dizer nós sem que tal signifique a diluição do eu.

O sentido da existência ganha forma num valor central que modela toda a personalidade e permite a emergência da identidade pessoal. Segundo Kentenich, não pode ser "doação" do educador, nem releva de princípios fornecidos por uma qualquer moralidade, antes dos valores presentes na comunidade cultural pela escolha livre daquele que, num processo de crescimento, procura identificar-se, isto é, encontrar o âmago constitutivo do seu eu.

O sentimento de pertença encontra o seu fundamento mais profundo na identidade de valores de toda uma comunidade. Também estes não podem ser impostos. Constituem-se como opção

livre de um conjunto de homens ou mulheres que, com o seu contributo pessoal e único, enriquecem e dão forma ao nós comunitário.

Ao reflectirmos sobre as diversas dimensões da educação - o sujeito, o objecto, o objectivo, o meio envolvente, o processo - verificamos que, na prática, o mais desconhecido é, sem dúvida, o *objectivo*. Os pais não possuem, frequentemente, consciência clara do tipo de homem em que querem ver o seu filho transformar-se. Os professores raramente discutiram e passaram ao papel e à prática, o *perfil de aluno* que pretendem formar.

Para Kentenich, o objectivo da educação é o *ideal*.

Parte de uma imagem geral de homem que, para ele, é o *homem novo*, o homem que possui uma personalidade livre, forte e profundamente enraizada numa rede de vinculações. Um olhar sobre a especificidade e originalidade de cada pessoa e de cada grupo, projectados sobre esse padrão global, permitem definir uma imagem própria dessa pessoa ou desse grupo. A essas imagens específicas designa, respectivamente, por *ideal pessoal* e *ideal comunitário*.

Segundo esta concepção, o perfil do aluno que uma escola pretende formar, aproxima-se do conceito de ideal comunitário. Limitamo-nos a dizer que se aproxima porque a sua génese é radicalmente diferente. Normalmente, na elaboração do perfil do aluno, apenas são tidas em consideração as opiniões dos professores. Com o ideal comunitário verifica-se exactamente a situação oposta, na medida em que, para a sua elaboração *apenas* contribuem os valores, os anseios e as preocupações dos elementos que constituem essa comunidade ou grupo. De igual forma o ideal pessoal é totalmente elaborado, totalmente "descoberto" pela própria pessoa. Aí reside uma das ideias mais originais da pedagogia do ideal.

O ideal pessoal procura responder a três necessidades muito marcadas no homem contemporâneo: 1) unidade e harmonia, 2)

desenvolvimento são e orgânico da personalidade, 3) preservação da própria identidade<sup>36</sup>.

## 6.1 Uma pedagogia de valores e atitudes

Historicamente falando, a Pedagogia do Ideal precede a Pedagogia das Vinculações. A primeira começa a desenvolver-se no pensamento e na prática educativa de Kentenich em meados da segunda década do século (Strada, 1991). Czarkowski<sup>37</sup> encontrou a primeira referência ao ideal pessoal, como função efectiva de formação da personalidade, no Diário de Vida de um educando de Kentenich<sup>38</sup> em Dezembro de 1915. O termo "ideal pessoal" surge, pela primeira vez, numa carta do mesmo jovem datada de 17 de Junho de 1917.

As linhas fundamentais da pedagogia das vinculações foram apresentadas, em 1931, numa jornada para educadores, mais tarde transformada em livro (Kentenich, 1991)<sup>39</sup>.

Tanto na concepção da Pedagogia de Vinculações como na da Pedagogia do Ideal, Kentenich segue um método essencialmente indutivo, que lhe é característico. Começa por *observar* o que vai no espírito de uma pessoa. Depois *compara* com o que sucede noutra ou noutras pessoas, incluindo a comparação retrospectiva entre a vida psíquica actual e a passada. Então avalia, à luz dos princípios, o que observou e comparou. Finalmente, *aplica* os conhecimentos assim adquiridos<sup>40</sup>.

---

<sup>36</sup> Kentenich, *Grundriss*, citado por SIEGEL, W. P. - "Hacia una sicología educativa para la Iglesia del siglo XXI".

<sup>37</sup> Citado por SIEGEL, W. P. - "Hacia una sicología educativa para la Iglesia del siglo XXI".

<sup>38</sup> O nome desse educando era Joseph Engling.

<sup>39</sup> O título original desta obra é: "*Ethos und Ideal in der Erziehung*". Foi publicado em 1972.

<sup>40</sup> Kentenich, *Semana de Outubro de 1967*, citado por Siegel, op. cit.

Não se trata de duas pedagogias exclusivas. Também neste caso, a grande coerência interna do sistema pedagógico de Kentenich se revela. A pedagogia do ideal, na verdade, pode ser considerada como parte integrante da pedagogia das vinculações. O fundamento da pedagogia do ideal está na vinculação a ideias que, por este processo, se transformam em valores. Vejamos como.

Através da sua acção educativa e da coerência da sua vida com os seus próprios valores, o educador vai apoiando a *vinculação* da criança a algumas *ideias* que vão ganhando, assim, para ela, um especial valor.

Ao entrar na adolescência, o jovem procura reconhecer-se, encontrando a sua própria identidade, no meio de muitas possíveis que confusamente se insinuam no seu interior. É um momento especialmente sensível, que o educador atento sabe reconhecer. Com o seu apoio, o jovem vai, pouco a pouco, conhecendo-se, descobrindo os seus traços temperamentais, as suas características específicas, as suas capacidades e limitações. Para este conhecimento muito contribui a reflexão pessoal. Os hábitos de reflexão devem ser estimulados desde muito cedo, na infância, mas a adolescência traz um súbito aumento nesta capacidade. As inquietações artísticas, culturais, intelectuais e espirituais devem ser valorizadas. Um jovem com pouca capacidade de reflexão é um jovem superficial, com tendência a não levar as coisas a sério, que vive a sua vida sem profundidade, incapaz de fazer grandes opções e ser verdadeiramente conseqüente com elas. Dificilmente se deixa atrair por ideias grandes e nobres.

Durante este processo, um valor, ou uma constelação de valores objectivos, vai ganhando força e exercendo uma especial atracção. Não é apenas um valor entre muitos outros, reconhecido simplesmente através da inteligência abstracta. É como se nos apercebêssemos que todo o nosso ser tende para ele de uma forma essencial. Como se começássemos a senti-lo como a razão da nossa existência, o "a priori" central da nossa identidade, o que confere sentido à nossa vida. Como se fosse



algo inscrito desde o princípio no nosso ser, que cresceu e se desenvolveu connosco e que só agora reconhecemos. Trata-se de uma ideia que, de valor objectivo, se vai transformando em subjectivo "numa trajectória de interiorização e personalização" (Strada, 1991). A esse valor Kentenich (1984, 1985, 1991) designa por *ideal pessoal*.

À medida que este valor se vai destacando, todos os outros vão perdendo força como se passassem a constituir apenas um pano de fundo. Com o posterior processo de amadurecimento do ideal, esses valores secundários voltam a adquirir um sentido, mas agora em função dessa ideia central.

O ideal pessoal é experimentado como algo que, para chegar a ser, depende do nosso empenho sério e comprometido. É um *impulso fundamental* que deve transformar-se em *atitude fundamental*. É uma ideia grande, na prática inatingível, mas que mobiliza todo o nosso afecto e, a partir dele, todo o nosso esforço e exigência para o alcançarmos, concedendo transcendência à nossa finitude.

Um ser humano que orienta toda a sua vida por uma atitude fundamental firme é uma pessoa forte, consistente e interiormente livre. Possui uma personalidade coesa, que dificilmente se desestruturará, mesmo em situações adversas.

O afecto tem aqui uma função importante a realizar. Todo o ser humano tende a realizar melhor o que leva no seu coração (Kentenich, 1991). Czarkowski, citado por Siegel<sup>41</sup>, defende que, para Kentenich, a força ética da pessoa se mobiliza através da vinculação a um ideal, o que torna patente a dependência dos actos voluntários da tomada de consciência dos afectos. Quando refere a dependência que os actos têm relativamente aos afectos, entende-o como "movimento afectivo", como "pensamento convertido em valor", como "atitude fundamental".

Assim, e retomando o conceito de *organismo*, central no

---

<sup>41</sup> Em SIEGEL, W. P. - "Hacia una sicología educativa para la Iglesia del siglo XXI".

pensamento de Kentenich, e a sua enorme semelhança com o conceito de *sistema*, a dinâmica interna do organismo, a sua energia é criada por uma *ideia directriz* e por *forças impulsadoras*. A ideia directriz tem a forma de um ideal, que estimula a partir de fora como missão, como causa final. As forças impulsadoras, de cariz essencialmente afectivo, estimulam a partir do interior como causas vitais.

Na pedagogia do ideal parte-se da "perspectiva de interesses" do educando ou educandos (Kentenich, 1989). Em vez de se estar constantemente a colocar exigências, procura-se captar os valores presentes na sua perspectiva de interesses. Isto é, o educador deve preocupar-se em:

1. partir das ideias que fazem parte dos interesses do educando e são convergentes com a finalidade educativa, de forma a encontrar um complexo dominante de ideias;
2. cuidar que esse complexo dominante de ideias se converta em complexo dominante de valores;
3. e que esse complexo dominante de valores objectivos seja assumido pelo educando como complexo dominante de valores subjectivos.

O ideal pessoal confere uma grande coerência ao processo de construção da personalidade, da qual se constitui o núcleo central. Essa característica é uma das dimensões de maior interesse da pedagogia do ideal, numa época em que são tão frequentes as crises de desagregação da personalidade.

A pedagogia do ideal releva da consciência de que cada homem está chamado a ser ele mesmo, a desenvolver de forma original todas as suas capacidades, a buscar a sua realização pessoal na plenitude da sua existência única e irrepetível.

Dois elementos constituem o ideal: o *ser*, que corresponde a um desenvolvimento individual, e a *missão*, sua projecção na sociedade. O ser determina a missão.

O ideal pessoal permite a cada pessoa descobrir um *sentido para a sua própria vida*, encontrando resposta para as grandes questões existenciais: *quem sou, de onde venho, para onde vou?* Permite encontrar um *projecto de vida* (a missão do ideal pessoal), de acordo com a essência do ser, de acordo com a própria identidade (o ser do ideal pessoal), assumindo, em plenitude a sua própria liberdade.

O ideal funciona como uma lente, através da qual, um ser humano maduro percebe, sente e reage ao meio ambiente pessoal, físico e situacional. Contem em si mesmo um princípio de selecção. Cada um dos nossos actos brota da altitude psíquica que constitui o ideal pessoal e retorna a ela (Kentenich, 1991).

Em torno do ideal, as diversas esferas da vida desenvolvem-se orgânica e harmonicamente, formando uma unidade. Assim se constituem personalidades fortes, estruturadas e interiormente livres. Quando tal não acontece, desencadeia-se um estado mais ou menos permanente de angústia e intranquilidade que gera uma personalidade pouco estruturada, pouco estável e como tal fragilizada.

A realização do ideal pessoal desenvolve-se ao longo de toda uma história de vida. Isso exige uma grande fidelidade a uma mesma ideia. Pode, no entanto nem chegar a ser conhecido e, sendo conhecido, pode acabar por não ser realizado. Factores ambientais de ordem cultural, social e económica podem influenciar fortemente a sua realização, favorecendo-a ou inibindo-a. "A vinculação constante a um lugar, a pessoas ou grupos, nos quais se respira um clima ascendente e saturado de confiança, respeito e valores ... contribui para orientar o impulso fundamental numa direcção positiva" favorecendo a sua transformação progressiva e orgânica em atitude fundamental e permitindo, assim, a realização do ideal<sup>42</sup>. A liberdade individual joga igualmente um papel decisivo.

Las leyes de desarrollo orgánico del Ideal Personal

---

<sup>42</sup> Em SIEGEL, W. P. - "Hacia una sicología educativa para la Iglesia del siglo XXI", pp. 139, 140 (tradução da autora).

corresponden a las leyes generales de evolución síquica ... El proceso pedagógico ... tiene la finalidad de reflejar el efecto del Ideal Personal sobre los actos del educando, hacer consciente y efectivo el Ideal Personal como impulso fundamental e incentivar la transformación del impulso fundamental ... en actitud fundamental.

Czarkowski, citado por Siegel, op. cit., p. 140

### **PROCESSO EDUCATIVO E EDUCADOR**

Sendo o ideal um projecto eminentemente pessoal, a auto-educação assume um papel decisivo na possibilidade da sua realização. No entanto, durante uma parte da nossa vida, até atingirmos a maturidade, necessitamos da orientação de um educador. Este deve apoiar o caminho de busca do ideal logo a partir da primeira etapa: o auto-conhecimento. Deve oferecer este apoio com a consciência de que não poderá fazer nada mais do que ajudar a descobrir o que existe na própria pessoa, num profundo respeito pela sua identidade. A arte de abrir o coração do educando e de escutar quanto lhe vai no íntimo, expressão do cuidado paternal/maternal, permitem, ao educador atento, o diálogo que estimula a compreensão de si mesmo que o jovem deve ir desenvolvendo. E também a aceitação das características próprias e das suas limitações. Deve ele próprio orientar a sua vida por um ideal, mas relacionar-se afectiva e pessoalmente com cada um dos educandos.

Esse mesmo diálogo dá abertura ao trabalho de discernimento sobre os valores que mais se coadunam com a natureza do ser. Assim, cuidado parental e respeito pela originalidade do jovem são os dois pólos de um mesmo actuar pedagógico.

*Não perder de vista a floresta*<sup>43</sup> é muito importante em todo

---

<sup>43</sup> Expressão usada com o sentido de "não perder de vista o horizonte global".

este trabalho de discernimento. Frequentemente o jovem preocupa-se com aspectos parcelares que se avolumam, escondendo o seu eu enquanto totalidade orgânica. Na clarificação dos valores nem sempre é fácil encontrar a grande ideia central que se constituirá como núcleo da personalidade e que, num processo lento, irá agregando à sua volta todos os outros valores, dando, assim, forma a personalidades coesas, livres e fortes, capazes de atravessar todas as crises sem o perigo da desagregação.

Esta atenção à totalidade deve revelar-se de igual forma na etapa seguinte: a da realização do ideal.

O educador deverá ajudar o jovem a *saturar de valor* essa ideia central, com ela relacionando a sua forma de pensar, o seu sentir e o seu actuar. É muito comum, na educação para os valores, a preocupação incidir sobre cada um deles individualmente. Cuida-se de que a criança, ou o jovem, aceite um determinado valor e passe a modelar por ele os seus comportamentos. A pedagogia do ideal situa-se numa perspectiva distinta. Investe essencialmente num valor, (ou constelação de valores) central: o ideal. Com ele todas as situações devem ser confrontadas, de forma a que a atitude correspondente vá emergindo. Preocupa-se com os comportamentos externos na medida em que permitem a formação de atitudes interiores. Um comportamento falhado, segundo o critério do ideal, tem muito pouca importância em si mesmo. Há que relativizá-lo. Realmente importante é a atitude. Não deixemos que a árvore nos faça perder a noção da floresta.

Uma vez assumido esse valor como ideal, os restantes valores, subjectivamente assumidos como subsidiários, irão sendo nele progressivamente integrados. Nesse sentido os valores periféricos devem ser constantemente referenciados ao valor central. Importa igualmente desmistificar os falsos valores que se opõem ao ideal e ofuscam a sua força de atracção, sempre na perspectiva da formação de atitudes (Kentenich, 1984).

Para esclarecer esta perspectiva, parece-nos pertinente apresentar um exemplo.

Um dos educandos de Kentenich, Joseph Engling, foi recrutado pelo exército alemão, na I Guerra Mundial, e partiu para a frente de batalha. Nas casernas bebia-se e fumava-se muito e Joseph Engling começou a fumar e a beber, ainda que sem exageros. A acrescentar a esse facto, ao ser deslocado da frente com a Rússia para a frente com a França, teve de passar longas semanas num comboio. Para ocuparem o tempo, os soldados, entre outras coisas, jogavam às cartas. Engling sentiu que estava a ficar seriamente viciado no jogo. Escreveu então a Joseph Kentenich pedindo-lhe que aceitasse o seu compromisso de não mais jogar, fumar ou beber. As intenções pareciam boas, mas a carta de resposta não os confirmaram. O grande educador que foi Kentenich não aceitava o compromisso e aconselhava: "se for necessário para realizar o seu ideal, deve fumar, beber ou jogar"<sup>44</sup>.

Uma vez mais é a preocupação com a totalidade que se revela como uma das mais fortes funções educativas desta pedagogia.

O educador tem uma outra maneira de apoiar a realização do ideal: a vivência prévia do caminho que o seu educando deve percorrer. A melhor forma de um jovem aprender a dar vida e existência ao seu próprio ideal passa por vê-lo de alguma forma realizado na pessoa do seu educador. Kentenich (1971) considerava que o mundo das ideias exercia, nessa época, uma grande influência. Considerava, no entanto, que qualquer ideia ganharia maior força e poder de atracção quando encarnada numa personalidade vigorosa, que funcionasse como figura de vinculação. Estas considerações parecem-nos, ainda hoje, bastante pertinentes e actuais.

Se uma das características da pedagogia do ideal é a totalidade, a outra é a *magnanimidade*. Aspirar ao mais alto seja qual for a situação em que me encontro. Nem em

---

<sup>44</sup> "Ser tudo para todos" foi o ideal pessoal de Joseph Engling.

circunstâncias difíceis me devo conformar com um fim pequeno. Devo lutar por realizar, cada vez com maior perfeição, o ideal a que aspiro, trabalhando seriamente na minha auto-educação. A pedagogia do ideal, tal como a pedagogia das vinculações que a enquadra, é essencialmente uma pedagogia da auto-educação. O que em nada retira importância ao papel do educador. Podemos estabelecer um paralelo com o construtivismo, a corrente pedagógica que tem como fundamento a concepção de Piaget segundo a qual o conhecimento é construído pelo próprio sujeito cognoscente. Também aí a função do professor em nada fica diminuída. Apenas se verifica uma mudança do centro vital que passa a situar-se no aluno. Encontramos a mesma ideia no pensamento de Jacques Maritain:

A actividade natural do espírito por parte do que aprende e a obra de direcção espiritual por parte do que ensina, constituem uma e outra os factores dinâmicos da educação. No entanto, o principal agente, o factor dinâmico primordial e a primeira força propulsiva na educação é o princípio vital que reside no interior do aluno; o professor ou educador é apenas um factor dinâmico secundário - ainda que autenticamente eficaz - e um agente ministerial.

Maritain, 1965, p. 144

O mesmo acontece em todo o sistema pedagógico de Kentenich. O centro de todo o processo é o educando. É ele que tem de crescer, desenvolver todas as suas potencialidades, formar uma personalidade única, coesa e equilibrada, aprendendo a realizar o seu ideal através de uma séria auto-educação. Ao educador cabe apoiar e orientar todo esse processo de vida. O que requer grandes capacidades, que Kentenich resume da seguinte forma:

As qualidades que devem ter os nossos educadores são: um sentido sóbrio da realidade, um idealismo que atinja os cumes e um trabalho enérgico e implacável em si

### **PERSONALIDADES LIVRES, FORTES E ENRAIZADAS.**

A liberdade pessoal foi uma das grandes paixões de Kentenich. Foi educado num orfanato<sup>46</sup>, sujeito a uma pedagogia impositiva feita de regras arbitrárias, de uma disciplina exterior rígida e do cumprimento rigoroso de um regulamento, que nivela as personalidades e teme a liberdade individual (Strada, 1991). Bem cedo sentiu que tal pedagogia não podia fazer crescer a vida, nem ganhar o coração do jovem. Por não ganhar o coração, não pode penetrar na zona onde se geram as motivações e se modelam as atitudes. Assim se formam personalidade vulneráveis, que se deixam facilmente influenciar pela opinião pública ou por correntes de pensamento em moda em determinado momento. Homens desprovidos de sentido crítico e de opinião própria, pouco reflexivos e pouco criativos, sem convicções nem valores, cansados da liberdade e incapazes de decidir. A estes homens Kentenich (1985) designa por *homens-massa*.

O homem-massa caracteriza-se, no plano psicossocial, por uma grande carência de vínculos e, no plano da psicologia interna, por uma personalidade fraca e pouco definida ou, nos casos mais graves, por uma desintegração pessoal. Revela uma tendência sistemática para delegar os direitos da pessoa na massa, nomeadamente no que respeita à tomada de decisões e à assumpção de responsabilidades pessoais. Perde a capacidade de pensar de forma pessoal, convertendo-se numa peça substituível de uma máquina. Assim se vê despojado de toda a sua dignidade enquanto pessoa.

Hendrik de Man<sup>47</sup>, já em 1951, na sua análise do fenómeno da

---

<sup>45</sup> O parêntesis foi acrescentado pela autora.

<sup>46</sup> Desse orfanato fugiu por duas vezes.

<sup>47</sup> Citado em SIEGEL, W. P. - "Hacia una sicología educativa para la Iglesia del siglo 196



massificação, refere a influência de aspectos determinantes da nossa cultura na crescente tendência para a massificação da civilização ocidental. De entre os aspectos apontados destaca-se:

- a grande velocidade a que se sucedem as vivências ultrapassa os limites da capacidade de recepção da consciência;
- uma grande quantidade de impressões conduz à banalização das situações e favorece a superficialidade (pela incapacidade de assimilação e tratamento de informação em excesso quer por parte da área intelectual quer da afectiva);
- a recepção de parte substancial da informação através dos mass media, interpondo mediadores entre o acontecimento e a imagem, introduz um factor de subjectividade;
- o fenómeno de anulação da distância espacio-temporal provoca uma perda de escala e de perspectiva e dificulta ao ser humano a capacidade de se situar no mundo e na história;
- o impacto das impressões, quer em quantidade quer em qualidade, faz aumentar progressivamente o limiar de excitação, com a correspondente necessidade de receber estímulos cada vez mais fortes;

Todas estas causas conduzem a uma sobrevalorização do meramente quantitativo, a uma simplificação dos juízos, a uma inconsistência dos afectos, elementos que se assemelham às características do homem-massa, como o vê Kentenich. O homem-massa é um homem incapaz de construir uma rede de vinculações. Perdeu o sentido de lar, o sentimento de acolhimento, o sentido de pertença. É um homem desvinculado, desenraizado em todas as dimensões e isso confere-lhe uma profunda fragilidade emocional.

Kentenich (1989) denuncia que a actividade do homem actual está

---

determinada pela mobilidade e intranquilidade da máquina, da qual ele mesmo é uma peça. Quase se poderia dizer que ele já não actua autonomamente a partir de um centro pessoal de decisões pensadas e ponderadas com profundidade e liberdade de espírito, mas antes que é *actuado* a partir do exterior.

Aparece assim, ligado à ideia de massificação, o conceito de *mecanicismo*.

Por *mecanicismo* Kentenich, citado por Strada (1991), denomina uma forma de pensar que concebe a realidade como se fosse uma máquina, onde as diversas peças se ligam entre si apenas exteriormente, podendo ser substituídas<sup>48</sup>.

A separação e oposição é a forma mais característica do raciocínio *mecanicista*: liberdade ou norma, pessoa ou comunidade, autoridade ou autonomia, espírito ou forma, teoria ou praxis. O que deveria estar ligado aparece dissociado, acentuando-se assim a dimensão da antinomia.

Esta forma de pensar arrasta consigo uma forma de viver e sentir com as mesmas características. Vive-se e sente-se como se as diversas partes de uma mesma realidade se encontrassem em oposição e a aceitação ou valorização de uma implicasse a desvalorização da outra. E de novo a partícula "ou" expressa esta disjunção: operário ou patrão, filho ou pai, aluno ou escola.

Em contraposição com esta cosmovisão disjuntiva, Kentenich (1989) propõe uma outra capaz de integrar e harmonizar. Designa-a por *pensar, sentir e viver orgânicos* porque tem por fundamento uma concepção da realidade como se fora um organismo<sup>49</sup>. Um organismo é formado por diversos níveis e dimensões, perfeitamente integrados entre si, formando uma totalidade. O pensamento orgânico consegue captar as semelhanças assumindo as diferenças. Consegue assimilar a

---

<sup>48</sup> Ver o que, sobre este conceito ficou dito no Capítulo anterior, no ponto referente ao desaparecimento de figuras paternas.

<sup>49</sup> Nos Capítulos 4 e 5 já nos referimos a esta forma de Kentenich olhar para determinadas realidades como se fossem organismos. Trata-se de uma abordagem muito próxima da abordagem sistémica.

totalidade sem destruir a originalidade das partes nem atomizar o todo.

Kentenich argumenta que uma forma de pensar, sentir e viver *mecanicistas* está na origem não só do processo de desenraizamento e despersonalização do homem mas também da desumanização e atomização da cultura ocidental. Acredita que a pedagogia da vinculação (e por conseguinte a do ideal) dá uma resposta eficaz a esta desintegração progressiva do homem e da sociedade.

Através da sua pedagogia das vinculações e especificamente da pedagogia do ideal, Kentenich oferece-nos um meio excelente de lutar contra esta tendência para a massificação e o mecanicismo, formando personalidades vinculadas e livres, com sentido crítico e capacidade de decisão própria.

### ***O PROCESSO EDUCATIVO PESSOAL***

Se a personalidade do educador é o princípio educativo por excelência, o factor determinante no processo educativo é o *contacto vital*. Nele toda a educação se decide.

É o contacto vital entre educador e educando que permite o influxo de vida. O influxo e o refluxo, a partilha enriquecedora de vida. As palavras estão gastas. O homem actual usa e abusa da palavra, escrita, falada, gravada, transmitida. O mundo inteiro está cheio de palavras, de discursos que, muitas vezes, nada significam. Só a palavra encarnada possui verdadeira força. Força que se transmite pelo contacto vital.

O homem de hoje não toma em conta a palavra, antes busca atrás da palavra a personalidade. E se somos vencidos e fracassamos, apesar de saber falar esplendidamente, ... creio, *summa summarum* que em último termo é porque o nosso actuar nem de longe concorda com o que dizemos.

Kentenich, 1971, p. 72

Educação sem contacto vital pode ser transmissão de conhecimentos ou imposição de regras e hábitos, mas não mobiliza o ser, não desperta vida, não respeita a identidade.

O contacto vital centra-se na pessoa do educando, exercendo-se essencialmente em função das suas necessidades. Mas "a reciprocidade é um requisito indispensável para que esse contacto seja autêntico" (Strada, 1991, p. 53). Requer do educador abertura para dar e receber, para intercambiar, para aceitar ser enriquecido e complementado e para, por vezes, ser criticado. Sem nivelar nem igualar.

Exige tempo, disponibilidade interior e um grande dispêndio de energia.

O contacto vital cria um misterioso estar um no outro, um para o outro e com o outro. É o amor o ponto de contacto, tem de estar no começo, no meio e no fim, como emana do terceiro princípio filosófico.

O contacto vital nasce do cuidado parental e por sua vez, possibilita a abertura do educando.

O processo educativo, por ser processo vital, possui toda a dinâmica própria do ser vivo. Como já foi referido, Kentenich (1989) fala de uma *pedagogia de movimento*. O processo educativo deve orientar-se pelas exigências de desenvolvimento dos processos vitais do educando, suas etapas de crescimento, seus ritmos próprios, adaptar-se às necessidades e à perspectiva de interesses do educando.

Aguarda que os valores objectivos se transformem em subjectivos, através de um processo de assimilação activa e reflexiva.

Espera que as "artes" de escutar e ajudar a abrir forneçam ao educador, como os elementos desta dinâmica, a possibilidade de se adaptar e de por sua vez influir em todo o processo.

## 6.2 Ideal de grupo e comunidade educativa

O processo educativo visa a formação de personalidades livres, fortes e perfeitamente integradas, enraizadas e vinculadas a uma comunidade. A comunidade desempenha, assim, uma função educativa fundamental.

A pedagogia do ideal permite compatibilizar e integrar mutuamente pessoa e comunidade. Porque "a acentuação do pessoal de nenhuma maneira deve ser interpretado como exaltação do individualismo ou convite ao subjectivismo" (Strada, 1991, p. 25). O homem, que se encontrou a si mesmo no pleno desenvolvimento da própria identidade, será sempre o mais disponível e capaz para integrar, de forma orgânica e responsável, um grupo ou comunidade, seja ela a família, a turma ou a escola, o grupo de amigos ou a empresa. A acção educativa deve ter sempre presente as duas realidades - a pessoal e a social - preocupando-se em promover a convergência entre fidelidade a si mesmo e pertença aos demais.

De entre as comunidades educativas, Kentenich dedica uma especial atenção à família. Outras comunidades são, no entanto, igualmente alvo das suas preocupações, entre elas a escolar, que neste trabalho nos interessa especialmente. Em ambiente escolar, Kentenich (1989, 1991) preconiza, também, a utilização da pedagogia de vinculações e, na educação para os valores, a pedagogia do ideal.

Sobre a pedagogia de vinculações nada mais vamos acrescentar ao que ficou dito no capítulo anterior.

Quanto à pedagogia do ideal, interessa de alguma forma referir o trabalho com o ideal de grupo, uma vez que sobre o ideal pessoal se aplica, na escola, tudo o que até aqui ficou dito.

Para poder utilizar a pedagogia do ideal com um grupo, quer se trate de uma turma ou de toda a escola, é indispensável que o educador possua um conhecimento bastante completo e sempre actualizado da realidade dessa turma ou escola e do ambiente que a envolve. Deve sentir quais as preocupações predominantes, quais os gostos, quais as "modas" que imperam, quais os valores

que fazem eco no coração daqueles jovens. Esse conhecimento realista que lhe permite sentir o pulso à turma, confere-lhe uma forma de actuar que vai ao encontro das necessidades dos seus alunos. Torna-o assim capaz de servir como moderador, respeitosamente interveniente, no processo de descoberta do ideal. Esse processo deve envolver apaixonadamente todos os elementos do grupo/turma num debate de ideias, num confronto de opiniões, numa partilha de vivências que, progressivamente vai permitindo que um valor, ou conjunto de valores, se vá revelando como muito importante para todo o grupo. É um caminho que deve ser lento para ser rico. Quando maior for a discussão em torno das ideias, mais profundo será o conhecimento e a adesão a delas.

Este processo requer alguma maturidade pelo que, só a partir da adolescência ele adquire algum sentido.

Uma vez descoberto o valor ou valores centrais, é importante expressá-lo através de um lema. Trata-se, novamente, de uma tarefa do grupo. É fundamental que cada elemento sinta a formulação encontrada como *sua* e como *nossa*, simultaneamente, para que se sinta motivado por ela e a vá transformando em vida.

Tal como acontece com o ideal pessoal, na etapa seguinte, cuida-se de que essa ideia central ganhe força. Para tal há que saturá-la de valor, com ela relacionando tudo o que se diz, tudo o que se pensa, tudo aquilo a que se dá vida. Cada situação deve ser confrontada com o lema, antes de ser tomada uma decisão.

A partir daí, toda a educação para os valores decorrerá naturalmente do ideal, uma vez que é em função dele que os restantes valores irão ganhando sentido progressivamente.

O ideal de grupo não substitui o ideal pessoal. Por vezes complementa-o e enriquece-o, outras vezes serve-lhe de base. O ideal pessoal promove o auto-respeito, a realização pessoal, um sentimento de liberdade. O ideal de grupo confere um sentido de pertença e de co-responsabilização mútua. Ambas as modalidades

202

desenvolvem a auto-estima e o sentido da democracia, entendida como a participação plena de cada um no bem da sociedade. O próprio processo de busca do ideal de grupo revela-se como uma aprendizagem democrática, pela partilha de experiências, pelo confronto de ideias, pela aprendizagem da defesa dos próprios pontos de vista no respeito pelos dos outros.

Porque a educação para a democracia consiste na ajuda para que o homem desperte a sua imagem mais genuína e a realize com dignidade e liberdade. A educação totalitária, pelo contrário, distingue-se por uniformizar em vez de individualizar, por ditar a partir do exterior em vez de suscitar a partir do interior.

Strada, 1991, p. 26

A própria condução do grupo é tarefa de um líder eleito de entre os seus elementos. A orientação do educador deve fazer-se sentir, essencialmente, através do apoio prestado a esse líder.

### ***O PROCESSO EDUCATIVO NA COMUNIDADE ESCOLAR***

A pedagogia de vinculações dá grande atenção à atmosfera, ao ethos da comunidade onde se desenvolve o processo educativo. Coloca igualmente grande cuidado na integração de cada elemento no grupo.

Kentenich (1984, 1985, 1991) considera a família como o grupo ideal e propõe que todos os outros grupos, e muito especialmente as comunidades educativas, se configurem segundo a sua imagem.

Hagamos una comunidad de nuestra escola! Cada curso debiera representar una especie de familia. Hoy día hay que esforzarse por lograr establecer una familia en todas partes, a fin de que el hombre tenga nuevamente capacidad de contacto.

Kentenich, 1983, p. 128

O educador, ao assumir-se como figura parental numa atitude de serviço à vida, desperta nos outros o mesmo desejo de servir a vida, a capacidade de se relacionar e de amar. E, deste modo, os vínculos afectivos interpessoais surgem naturalmente, nascendo a comunidade.

Considerando o âmbito do presente trabalho, neste parágrafo vamos-nos preocupar essencialmente com a comunidade educativa enquanto comunidade escolar: a turma ou a escola.

Dentro da turma/escola, e como repetidamente temos referido, o educador deve actuar através de contacto vital, estabelecendo relações pessoais, baseadas em autênticas vinculações, na confiança, e respeito mútuos. Através do contacto vital, o educador descobre e valoriza a originalidade de cada um dos seus educandos. Aprende a conhecer cada capacidade ainda não desenvolvida. Mesmo que se trate de um grupo grande (a escola inteira) não pode ceder à tentação de o transformar numa massa, onde cada elemento é apenas um número mais. A consequência seria a perda da enorme riqueza que o contributo original de cada um representa para todo o conjunto, riqueza que se encerra no dar e receber, numa troca mútua, que é parte essencial da dimensão pedagógica da missão de educar.

A autoridade parental de educador não deve ser excessivamente dirigista. Se nada arrisca, se tudo dispõe e ordena, não deixando margem ao exercício da liberdade, coarcta o desenvolvimento pleno de personalidades autónomas, com as suas características e capacidades próprias.

Se, através de uma pedagogia do ideal, conseguir que cada criança/jovem aspire ao mais elevado, não necessita de estar sempre a regulamentar tudo. A pedagogia do ideal não suprime as normas, mas transcende-as amplamente.

Em vez de adoptar uma atitude dirigista, o educador deve partilhar a autoridade com os seus alunos. Ao associar, delegando funções, entregando a cada um a responsabilidade por uma área ou domínio, o educador está a promover uma das mais importantes características de uma comunidade educativa: a co-responsabilizarão. Essa partilha de responsabilidades deve



obedecer ao princípio da subsidiariedade, segundo o qual a autoridade principal não deve assumir o que pode ser entregue a uma autoridade secundária, respeitando a sua autonomia no exercício das suas funções e prestando-lhe ajuda apenas quando a sente em dificuldades.

Assim se constroem famílias ou comunidades educativas, onde cada pessoa encontra o ambiente favorável ao seu desenvolvimento e plena realização. Quando, pelo contrário, a figura parental se fecha à participação, detendo em suas mãos toda a autoridade, abafa a personalidade dos que lhe são confiados, não lhes permitindo o desabrochar de todas as suas potencialidades. Esses educadores demonstram insegurança, o que lhes retira toda a capacidade para educar.

Como já foi referido, a orientação do grupo deve reger-se por uma grande ideia: o ideal do grupo. O educador é aquele que encarna esse ideal e o assume com todas as suas forças, através de uma séria auto-educação. Então a autoridade, enquanto função educadora, exerce-se por atracção, por uma forte e misteriosa união. Sem esta concentração numa grande ideia, os esforços tendem a dispersar-se, as vontades não se mobilizam e a comunidade perde o seu rumo (Strada, 1982).

Desta forma, o cuidado com a pessoa é indissociável do cuidado com a comunidade. Cada pessoa só pode crescer e desenvolver-se plenamente quando integrada por uma família ou uma comunidade educativa que lhe confere suporte afectivo, segurança existencial, a possibilidade de se projectar nos outros e de se co-responsabilizar pelo bem comum. A esta complementaridade corresponde uma síntese vital entre o orientar-se por uma grande ideia, o ideal do grupo, e o entregar-se por pessoas concretas, que formam essa comunidade (Kentenich, 1991).

Na condução do grupo, desempenham um papel importante as *correntes de vida*. O educador deve ser capaz de captar e fomentar correntes de vida que mobilizem as crianças (ou jovens) e todo o grupo.

A corrente de vida é uma forma de resposta a uma situação concreta, captada através de alguns valores que se encontram

fortemente presentes. Como o próprio termo indica, uma corrente de vida canaliza numa determinada direcção todos os esforços de um grupo, transformando os valores presentes em símbolos e acções concretas. Deve captar todos os níveis da personalidade de cada criança/jovem especialmente o seu mundo afectivo.

A corrente de vida põe em movimento todos os membros do grupo, criando um espírito comum. "Distingue-se por um estado de livre adesão e um modo comum de pensar e amar, forjado pelo contributo criador de muitos e pelo estímulo que surge dos desafios e das situações da vida" (Strada, 1991, p. 62).

Quando, numa turma ou numa escola se gera uma corrente de vida, emerge de uma forma quase espontânea a identificação afectiva dos seus elementos com os objectivos de toda a turma ou escola. Neste aspecto a corrente de vida produz o mesmo efeito do ideal de grupo. Distingue-se deste pelo seu carácter episódico. Enquanto o ideal de grupo permanece ao longo de toda a vida do grupo, a corrente de vida, como resposta a uma necessidade ou situação, existe enquanto esta necessidade ou situação permanecer.

A acção do educador tem, assim, como missão fomentar, encorajar, enriquecer, canalizar e apoiar a união e participação de todos, para que se desenvolvam pessoalmente e formem comunidade, na força dos vínculos que os unem entre si e a objectivos e ideais comuns.

## **Notas conclusivas**

A pedagogia do ideal integra a pedagogia das vinculações, não só porque se trata, essencialmente, de uma vinculação a ideias, mas ainda porque se processa na relação com uma figura de vinculação: o educador.

Com esta pedagogia, Kentenich oferece-nos uma forma diferente de educar para os valores. A partir de um *valor central* - o

ideal - que emerge da natureza do ser original de cada jovem, se agregam todos os outros valores e se excluem os *falsos* valores. O ideal constitui-se, por este processo, como núcleo central em torno do qual se vai formando uma personalidade forte, livre e enraizada, capaz de resistir aos constantes riscos de desagregação tão característicos da época actual.

O ideal pessoal permite a cada pessoa descobrir um *sentido para a sua própria existência*, respondendo às grandes questões existenciais. Permite encontrar um *projecto de vida*, a partir da própria identidade, assumindo a sua realização ao longo de toda uma existência, na plenitude da sua liberdade.

A pedagogia do ideal revela-se como uma pedagogia da totalidade: um só valor central que integra todos os outros, na preocupação pela formação de atitudes e não da simples modelação de comportamentos.

É uma pedagogia de magnanimidade e não do mero cumprimento do dever. Tudo nela aspira ao mais alto.

É uma pedagogia da alegria, numa plenitude de vida e de realização pessoal e no encontro comunitário em torno dos mesmos ideais.

É uma pedagogia da liberdade, percorrendo caminhos de democracia, que relevam de aspirações interiores para se transformarem em práticas exteriores, no respeito mútuo e na solidariedade de destinos.



## **CAPÍTULO 7**

### **A PEDAGOGIA NA ESCOLA**

### **UMA HISTÓRIA DO SÉC. XX**



O século XX surge-nos como o século, por excelências, da educação na escola. Por todo o mundo ocidental, ao longo deste período de tempo, consolidaram-se os sistemas educativos enquanto sistemas escolares e multiplicaram-se as escolas.

As antigas formações conventuais, que ao longo de várias centenas de anos representaram a forma de acesso ao ensino universitário, desapareceram definitivamente.

A escola, primária, secundária ou superior, aparece-nos como instituição que partilha, com as famílias, a responsabilidade pela educação das novas gerações. O ensino foi-se tornando obrigatório e essa obrigatoriedade foi-se estendendo em termos de duração. Os anos 60 e 70 viram o fenómeno da massificação do ensino escolar, que passa a ser considerado como um direito de todos os cidadãos. A qualidade do trabalho que se realizava na escola foi afectado mais ou menos profundamente. Nos anos 80 e 90 assistimos a um grande empenho na consolidação e melhoria da qualidade do ensino.

Enquanto a escola se desenvolvia como instituição, no seu interior faziam-se esforços no sentido de ensaiar e promover diversas formas de pedagogia. Foi um fenómeno presente ao longo de todo o século, mas que teve um desenvolvimento mais acentuado na sua segunda metade.

O facto de este estudo se debruçar sobre aspectos de educação escolar, torna pertinente reflectir sobre alguns desses sistemas pedagógicos. É o que iremos fazer neste capítulo, ao procurar analisar as características mais específicas e originais de cada um.

## 7.1 Sistemas pedagógicos

O amanhecer do século XX mostra-nos uma escola onde as questões pedagógicas eram encaradas com grande simplicidade: o professor devia explicar a matéria, passar exercícios de aplicação e testar os resultados da aprendizagem, os alunos deviam absorver o máximo dos conhecimentos expostos e mostrar o que tinham conseguido. Era uma visão *magistrocêntrica*, segundo a expressão de Debesse & Mialaret (1971).

A assumpção fundamental desta visão residia na ideia de que, quanto melhores fossem as condições de ensino que eram dadas ao professor, melhores seriam os resultados da aprendizagem dos alunos. Daqui resultava que todo o poder era entregue ao professor. Embora nem sempre lhe competisse escolher o que ensinava<sup>50</sup>, podia sempre decidir como e quando o fazia.

Ao longo do século, outras perspectivas pedagógicas foram surgindo, alterando progressivamente o foco da atenção que passa do professor para o aluno - pedocentrismo - ou para o grupo social - sociocentrismo - (Debesse & Mialaret, 1971). Consubstanciaram-se em sistemas caracterizados por uma certa consistência interna mas algum fechamento sobre si mesmos. Alguns destes sistemas inscrevem-se claramente numa visão pedocêntrica, como acontece com o humanismo ou o construtivismo. Noutras, a preocupação com o grupo é mais evidente. É o caso da pedagogia institucional. Em muitos deles no entanto, não existe uma preocupação tão claramente centrada, sendo menos fácil a sua inclusão num ou noutros dos grupos mencionados.

Na verdade, não nos parece fácil determinar se, na metodologia de trabalho de projecto a ênfase se coloca no envolvimento individual, ou na capacidade de colaboração inter ou entre grupos como estratégia para melhor resolver um determinado problema.

---

<sup>50</sup> Em alguns países já existiam à época, currículos nacionais que definiam os conteúdos programáticos.



Um outro exemplo é-nos dado pela pedagogia diferenciada, onde a aceitação das diferenças individuais e a capacidade da escola lhes dar resposta é tão relevante como a aceitação das diferenças entre grupos (étnicos, culturais, etc.) e a sua valorização enquanto enriquecimento do grande grupo.

Analisemos, de uma forma sucinta, as características de alguns desses sistemas.

Começemos pelo movimento humanista. Ele é subscrito por vários autores, como Rogers, Malow, ou Buhler, não evidenciando uma especial uniformidade. Defendem uma concepção de homem de tipo existencial ou situacional. Inspiram-se numa posição que foi designada por "terceira força" por se opor a duas escolas com grande projecção no domínio da psicologia na primeira metade do século: a psicanálise e o behaviourismo (Tavares & Alarcão, 1989).

De entre as diversas concepções humanistas, vamo-nos deter na de Carl Rogers pelo especial impacto que as suas ideias tiveram (Rogers, 1972, 1980). Considera que todo o conhecimento autêntico tem por base a coerência em relação a si próprio e a empatia em relação aos outros. Centra todo o processo pedagógico no educando, considerando-o capaz de prosseguir a aquisição do conhecimento (1972). Tudo se passa numa dialéctica, nem sempre isenta de conflitos, entre duas personagens presentes no interior de si mesmo: o homem da ciência e o da experiência. Acredita que o ser humano é um ser essencialmente bom, que contém em si a capacidade de crescer e se desenvolver. A aprendizagem, enquanto apropriação de conhecimento, é fenómeno essencialmente pessoal, que ninguém pode fazer pela própria pessoa. Deve estar ligado a um projecto pessoal para que possa ganhar sentido para o próprio.

Cabe ao professor criar as condições favoráveis a esse desenvolvimento e aprendizagem, construindo um meio estimulante, seguro, confiante, evitando tudo o que possa conter em si uma ameaça de desprezo, humilhação, cólera. Um meio simultaneamente desafiante por apresentar problemas, que podem ser cognitivos, sociais, filosóficos ou morais, que se

revelam de interesse para o educando e que comprometa a pessoa inteira, com os seus sentimentos, a sua inteligência, a sua vontade de se ultrapassar.

Todo este processo se torna mais eficaz e é mais bem aceite, quando o próprio aluno se torna corresponsável por decisões essenciais numa aprendizagem, como sejam: a programação das actividades escolares e a avaliação. A auto-avaliação assume assim um papel de relevo e a hetero-avaliação um papel secundário. O mesmo se deve verificar relativamente à avaliação dos comportamentos. Esta prática torna os alunos mais responsáveis, mais auto-confiantes, mais criativos (a avaliação externa coarctar a criatividade), mais livres interiormente.

A personalidade do educador é fundamental. Deve ser autêntico, conhecer os seus limites, aceitando-se como é. Isso permitir-lhe-á ter uma atitude compreensiva, afectiva, respeitosa e apoiante. Deve estar atento ao que o educando expressa em termos de sentimentos e de ideias e também ao que não expressa e lhe vai no interior, procurando ter uma atitude de estímulo ao seu crescimento (Rogers (1980)).

Analise agora a metodologia de **trabalho de projecto**.

A utilização de projectos em educação parece ter surgido nos Estados Unidos da América nos inícios do século XX. O pensamento educativo americano era, à época, fortemente marcado pelas ideias de Dewey, muito centradas na actividade intencional do aluno como forma de aquisição de aprendizagens significativas.

Segundo Leite, Malpique e Santos (1990), o termo "*purpose*" (intenção, objectivo) é usado com um significado muito próximo do conceito de "projecto", no texto de Dewey sob o título "*The meaning of purpose*" (1938).

Kilpatrick terá sido o primeiro autor a reflectir sobre o trabalho de projecto enquanto metodologia de ensino/aprendizagem, num artigo publicado em 1918 sob o título "*The Project Method*" (Kilpatrick, citado por Abrantes, 1994).

Este autor considera igualmente a palavra "*purpose*" como termo chave para a sua definição de projecto enquanto "actividade intencional feita com todo o coração e desenvolvendo-se num contexto social" (Kilpatrick, citado por Abrantes, 1994, p.77). Três características desta metodologia de trabalho ressaltam como importantes nesta definição: a actividade, a intencionalidade e a sua contextualização social. Curiosamente, o facto de toda a acção se centrar num problema real e na intenção de o resolver não aparece explicitamente enunciada. Para Abrantes (1994), tal deve-se a uma certa colagem do conceito de projecto à da resolução de problemas, que veio a ser posteriormente ultrapassada, dando lugar, nas últimas décadas, à concepção de que o trabalho de projecto é certamente uma das formas de resolver um problema mas não a única. Adequase, de uma forma especial a problemas inseridos a contexto real e com significado para os que se envolvem na sua resolução. Aliás, a ideia de problema constitui o núcleo de conceito de trabalho de projecto, seu ponto de partida e motor de todo o processo, mobilizando o interesse do grupo e de cada um dos alunos, envolvendo-os de forma criativa, empenhada e activa.

Todo o ensino e a aprendizagem se desenvolve, assim, em torno de uma ideia que se quer ver concretizada no futuro (Boutinet, 1993). Essa ideia directora funciona como tema central, em função do qual cada disciplina deve dar o seu contributo. Trata-se assim de procurar realizar um desejo, responder a uma necessidade concreta sentida, tornar real qualquer coisa como, um sonho ou um ideal. Como refere Ponte (1990) só necessitam de ser projectadas coisas complexas, grandes ou delicadas.

O trabalho de projecto desenvolve-se em dois tempos: a concepção e a realização. Da concepção do projecto faz parte a avaliação dos recursos necessários e a escolha de uma estratégia programada de acordo com etapas a cumprir. A realização deve ser auto-regulada através de uma avaliação contínua, participada e formativa. É uma pedagogia que envolve um grande número de parâmetros, daí a sua complexidade.

Essa complexidade é igualmente referida por Abrantes (1994),

que a considera como uma das características essenciais desse tipo de metodologia. As outras características apontadas são:

- a autenticidade, na medida em que o problema a resolver tem que ser real para quem se envolve na busca de uma solução;
- a intencionalidade da actividade desenvolvida, já acima referida, na medida em que se orienta por um objectivo - o problema a resolver - e procura atingir um produto - a sua solução;
- a responsabilidade e autonomia que os alunos assumem na elaboração das estratégias e no seu desenvolvimento;
- a cooperação dentro do grupo que se envolve no projecto;
- a exigência de tempo e de meios para poder chegar a bom termo.

A metodologia de trabalho de projecto, pela sua grande riqueza e complexidade, possui, segundo Le Grain (1985), muitas características em comum com as mais diversas correntes no domínio da psicologia e da pedagogia, como: a psicologia de grupo, a psicologia da motivação, a pedagogia institucional, a pedagogia de Freinet, a pedagogia construtivista, a consciencialização de Paulo Freire, entre outras.

A **pedagogia interactiva**, coloca a acentuação num aspecto distinto: a co-resolução das situações problemáticas, com o fim de, através do conflito sócio-cognitivo que daí possa advir, permitir o desenvolvimento intelectual de cada aluno e a construção comum de conhecimento. A ela estão ligados Doise & Mugny, (1981) e Perret-Clermont, (1988) da Escola de Genebra.

Segundo esta corrente, existe entre os sujeitos dois modos de interacção: a relacional e a sociocognitiva. Só esta última faz progredir o desenvolvimento e a aprendizagem. Para que tal aconteça é necessário que, inicialmente, exista divergência de opiniões sobre a forma de resolver a situação problemática colocada. Esse conflito social, devido a diferentes pontos de

vista, deve ser conduzido de forma a fazer surgir o confronto de ideias e pontos de vista. Tratando-se de um grupo de pares, existem ainda assim diferenças de maturidade e de centração e os argumentos de uns, se caírem dentro da esfera que Vygotsky denominou por "zona de desenvolvimento próximo" dos outros, pode provocar um conflito interno por parte destes últimos, seguido de novas vias de raciocínio. O consenso, quando conseguido, resulta normalmente na descoberta da solução para o problema. Desta forma se constrói conhecimento enquanto, simultaneamente, se processa um desenvolvimento intelectual. O conflito sociocognitivo, não sendo a única forma de construção de conhecimento, é considerada por Gilly (1988) como uma das mais eficazes.

É de grande importância que os grupos de pares sejam heterogêneos, mas sem que exista uma figura de tal forma preponderante, que seja incontestada, sendo os seus argumentos aceites como irrefutáveis. Quando isso acontece, o conflito social não se verifica, o que inviabiliza o conflito cognitivo. Cabe ao professor estar atento a este aspecto fundamental deste tipo de pedagogia. Ao professor se atribui o papel de moderador, de inquiridor, de guia, ajudando as crianças a ultrapassarem impasses e a descobrirem onde estão as questões importantes sobre as quais é pertinente reflectirem. Deve, igualmente, ajudar a sistematizar o conhecimento adquirido e a generalizá-lo de acordo com as possibilidades que a idade das crianças permite.

Consideremos um outro sistema: o **construtivismo**, corrente pedagógica que encontra os seus fundamentos na teoria psicológica de Piaget<sup>51</sup>. Os defensores do construtivismo consideram que a inteligência se desenvolve através da experiência, por um processo de sucessivos saltos entre patamares de equilíbrio. Esse saltos dão-se através de processos de assimilação, nos quais uma situação do meio é

---

<sup>51</sup> Na verdade não existe um a única corrente dentro do construtivismo, mas várias.

apreendida pela estrutura actual do sujeito, e processos de acomodação pelos quais a estrutura actual do sujeito se modifica criando uma nova estrutura que responda a um novo tipo de situação.

O construtivismo considera que cada pessoa é capaz de construir o seu próprio conhecimento, pela interacção com o meio envolvente. O desenvolvimento desse processo cognitivo evolui do concreto para o abstracto. A construção do conhecimento parte da actividade do sujeito, a qual serve de base para a reflexão.

O papel do professor dentro desta corrente é o de criar situações pedagógicas adequadas, orientando o processo de procura da solução, de forma a estimular a construção de conhecimentos.

O pensamento pedagógico de Bruner insere-se nas correntes cognitivistas. Tal como os outros pedagogos do último século, Bruner acredita que as aprendizagens significativas só ocorrem quando o sujeito que aprende possui motivações intrínsecas que o induzem a envolver-se na exploração de uma determinada área problemática. A partir desse interesse, formulam-se problemas, colocam-se hipóteses, exploram-se alternativas, realizam-se observações e pesquisas, analisam-se os resultados, retiram-se as conclusões, o que pode obrigar à reformulação das primeiras hipóteses ou à colocação de outras. Todo este tipo de actividades deu origem ao termo **ensino/aprendizagem pela descoberta** (*discovery learning*).

Os conhecimentos adquiridos devem conduzir à construção de conceitos e sua integração noutros ou em estruturas cognitivas mais amplas, permitindo a formação progressiva de uma visão organizada do mundo que parte do simples para o complexo. A aprendizagem processa-se de acordo com o desenvolvimento, iniciando-se com experiências activas - inactive stage -, passando por uma etapa de representação do conhecimento por meio de modelos icónicas - iconic stage - até atingir níveis mais abstractos e complexos que se expressam através de formas

simbólicas - symbolic stage - (Bruner, 1975). Por tal razão, um mesmo conteúdo deve ser retomado em diversas etapas o que implica uma concepção do *currículo em espiral* (Bruner, 1973). No sistema bruneriano, toda a aprendizagem se insere no processo global da educação, o qual deve ser enquadrado por um sistema social de valores.

A **pedagogia institucional** foi criada em 1958 por Jean Oury, mas muitos outros nomes a ela se encontram ligados, como: Lobrot, Lapassade, Fonvieille, Lourau e Vasquez.

Parte da constatação de que a escola é, tradicionalmente, uma instituição que segue um paradigma burocrático e hierarquizado, em que o poder é exclusivamente exercido pelo professor. Contesta essa perspectiva, estimulando a desestruturação da instituição para a reestruturar com base no exercício democrático do poder por todos os elementos do grupo/turma - alunos e professor. Segundo a corrente sistémica, as estruturas são modos de regulação que estão na origem do exercício de funções de uma instituição (Pourtois & Desmet, 1997). O que a pedagogia institucional procura fazer é a destruição de uma estrutura para possibilitar a criação de uma outra, mais flexível, democrática, partilhada e responsabilizante. Utiliza como práticas, entre outras: a) a organização de assembleias de escola ou de turma nas quais se discutem as regras por que se devem reger o comportamento dos alunos e a própria escola; b) o gestão de conflitos pelos próprios alunos; c) a distribuição de tarefas que devem ser cumpridas por todos rotativamente. Desta forma se produz uma redistribuição do poder, se estimula a capacidade de tomar iniciativas, se reconhece o direito universal do uso da palavra e da manifestação de opiniões, se reduzem as tensões pela possibilidade de todos participarem, se desenvolve a capacidade de criticar, se elabora todo um sistema de valores.

A **pedagogia diferenciada** revela em particular o cuidado com as especificidades de cada pessoa. A este tipo de pedagogia estão

ligados nomes como Meirieu (1992), Przesmycki (1991), Berbaum (1991).

A pedagogia diferenciada procura adaptar o processo de ensino às características individuais e aos estilos e ritmos de aprendizagem de cada criança. O professor deve funcionar como mediador, que avalia a situação em que se encontra o aluno e, partindo dela, procura estimular o progresso através de situações problemáticas desafiadoras e interessantes. É, no entanto, importante que se mantenha atento às dificuldades para poder actuar como recurso, com o cuidado constante de que este não seja forjador de dependência mas fomentador da autonomia, na medida em que actua essencialmente como securizante, como estimulante da auto-confiança. Todo o processo ganha força e eficácia se permite que a criança desenvolva processos de metacognição.

Mais recentemente, a pedagogia diferenciada tem evoluído para uma **pedagogia inclusiva**. Uma escola inclusiva é a que é capaz de **incluir** a diferença, considerando-a como forma de enriquecimento comunitário e pessoal.

A **pedagogia das experiências positivas** defende que "a escola pode ser um lugar de reconciliação entre o efectivo e o cognitivo, entre o amor e o conhecimento" (Pourtois & Desmet, 1997, p. 215). Esta pedagogia tem sido estudada e desenvolvida no CERIS - Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie Familiale et Scolaire, nomeadamente por Pourtois & Maoloni.

Procura fazer sentir às crianças o prazer pelas actividades de aprendizagem, aproximando-as dos interesses e preocupações manifestados, para que sintam o seu sentido, considerem a sua utilidade. Preocupa-se em abrir a escola ao mundo, promovendo ou a descoberta do meio envolvente através de saídas para o exterior. Desta forma diversifica as actividades, tornando a vida escolar mais interessante e motivadora. Reconhece cada aluno como ser individual, procurando responder às suas necessidades específicas.



Nas duas últimas décadas do século, foram dados vários passos no sentido de conjugar características diferentes sistemas pedagógicos na construção de respostas mais abrangentes e mais compatíveis com a complexidade do processo que se desenvolve nas escolas.

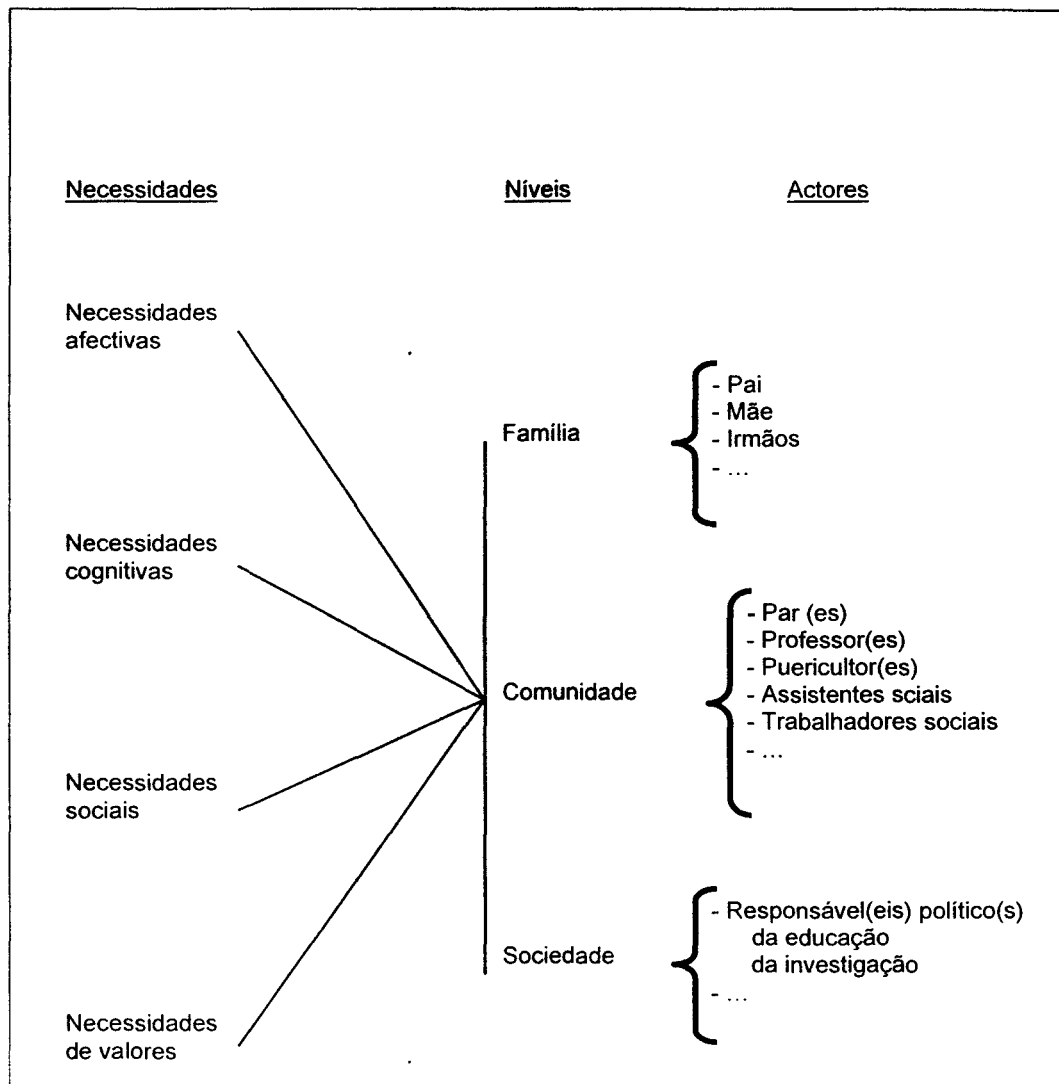


Figura 7.1 Um paradigma educativo pós-moderno

Cada um dos sistemas pedagógicos que foram tomando forma ao longo do último século preocupava-se em responder predominantemente a uma necessidade do ser humano em formação, umas inerentes à condição humana, outras à tarefa de crescer. Assim, e para dar apenas alguns exemplos, enquanto o construtivismo, que tem os seus fundamentos na teoria de

Piaget, responde à necessidade cognitiva de experimentar para conhecer, o humanismo de Rogers está relacionado com a necessidade afectiva de se sentir aceite e a pedagogia institucional corresponde a uma necessidade de autonomia social.

Pourtois & Desmet (1997) apresentam-nos uma proposta possível.

Propõem-se encontrar um tipo de educação que procure responder às necessidades essenciais da busca de valores, insistindo na imprescindibilidade de "tomar em conta a dimensão ética do acto educativo" (p. 299). O esquema da figura 7.1 mostra-nos um paradigma educativo multidireccional.

Partem da identidade inicial de cada professor e da sua pedagogia primária, que designam por "pedagogia de impregnação". A partir dessa pedagogia de base, cada professor deve ir incorporando e fazendo interagir aspectos de outras pedagogias, criadas igualmente na era moderna, de forma a ir constituindo um sistema educativo multi-referencial e integrado. Desta forma vai criando um **paradigma pós-moderno** pessoal assente em dois pilares fundamentais: a subjectividade e a racionalidade. A subjectividade que lhe é dada pela sua visão pessoal das questões pedagógicas e a racionalidade que lhe advém dos diferentes sistemas pedagógicos que vai incorporando. As principais características que relevam de um paradigma deste tipo são a integração, a complexidade e a já referida dualidade subjectividade/racionalidade.

## Notas conclusivas

Ao longo do último século, assistimos a uma pronunciada evolução do pensamento pedagógico. Uma multiplicidade de abordagens diferentes foram elaboradas e ensaiadas. Nem todas demonstraram

ter a coerência e a força para se afirmarem como propostas com interesse em conjunturas diferentes daquelas em que foram experimentadas. Todas, no entanto, deram o seu contributo à pedagogia escolar, tendo muitas das suas características sido adaptadas a meios diferentes.

Quase todas foram concebidas como exclusivas, o que pode ter dificultado a sua mútua interacção e assimilação. Esta, no entanto, acabou por ir acontecendo, dando origem a teorias mais abrangentes e com maior capacidade para responderem às diversas necessidades do ser a educar.

Apesar de toda esta diversidade, uma tendência emerge como constante: a mudança do centro de atenção da actividade escolar, que se desloca do professor para o aluno e deste para o grupo.

Importa, no entanto, salientar que, embora este movimento se revele de forma clara e inequívoca, manifestando-se numa diversidade de correntes e de pensamentos pedagógicos, tal não retira em nada a importância do papel do professor. Este, pelo contrário, torna-se mais complexo, exigindo maior maleabilidade, maior atenção ao grupo e cada criança em particular, às suas necessidades, aos seus interesses. Requer que se actualize constantemente, que seja estimulante e criativo, que saiba ser positivo e confiante na capacidade de organização das crianças e na sua aptidão para construir conhecimentos. Esta grande exigência que é colocada no professor tem sido, possivelmente, um dos factores que mais tem dificultado a evolução da prática da educação que não se tem mostrado capaz de acompanhar os avanços teóricos verificados.

## CONCLUSÃO DA PARTE I

A preocupação em fundamentar teoricamente o estudo seguiu uma orientação cronológica, na esperança de poder abarcar o que de essencial se havia publicado, quer no domínio dos valores quer no das vinculações. Tal permitir-nos-ia apercebermo-nos da evolução que se foi produzindo ao longo dos tempos.

No que respeita aos primeiros, mantivemos estritamente essa orientação, procurando abordar, resumidamente, o que de mais importante encontrámos desde os teóricos gregos até aos nossos dias, com relevo para o que muito se tem escrito sobre este assunto no século XX. A linha pós-moderna encontra-se aparentemente menos desenvolvida do que as restantes correntes que predominaram ao longo do século. Pensamos que isso se deve somente ao facto de esta corrente estar apenas a querer despontar, existindo ainda um corpo de investigação porventura inferior em quantidade aos das outras correntes. Apesar das controvérsias que ainda levanta em muitos sectores, é, no entanto esta que prevalece ao longo do presente estudo, por nos ter parecido a mais interessante de acordo com as nossas opções teóricas.

Quanto ao corpo teórico relativo à vinculação, começámos por fazer o seu enquadramento cronológico no domínio dos estudos realizados sobre a família, no qual começou indubitavelmente por emergir. Esta tendência para desenvolver o estudo das vinculações no âmbito dos estudos sobre a família mantém-se, aliás, como predominante. Após essa primeira abordagem, houve um cuidado em ser mais selectivo que exaustivo. Tal a razão porque se referem essencialmente três autores. Bowlby, porque nos surgiu como o primeiro teórico do conceito. O segundo, Spitz, pela sua preocupação em nos dar uma visão enquadrada no desenvolvimento psicológico geral da criança. O terceiro, Kentenich, porque enquanto os dois primeiros se preocuparam

essencialmente com os aspectos psicológicos, ele assume o conceito de vinculação num quadro essencialmente pedagógico, retirando dos conhecimentos psicológicos toda a contribuição que estes nos podem fornecer para o domínio da educação. Acontece que o presente estudo procura situar-se nesse domínio, considerando os conhecimentos psicológicos, ainda que preciosos, apenas como um recurso para a educação.

Para além disso, este autor assume a educação enquanto formação de personalidades com uma identidade definida, emocionalmente harmoniosas e com valores. E de valores se trata igualmente neste estudo, e é esta a perspectiva geral que pretendíamos adoptar.

Acresce ainda que Kentenich vem tornar mais abrangente o conceito de vinculação. Enquanto para a maioria dos autores que publicaram trabalhos neste domínio, o objecto de vinculação é constituído quase exclusivamente por outras pessoas<sup>52</sup>, sendo fortemente valorizadas as vinculações mais precoces, Kentenich alarga o conceito, considerando como objectos de vinculação lugares, coisas, o mundo do trabalho e o das ideias. Contrariando Bowlby e a maioria dos teóricos, concorda com Montagner (1988), considerando que a falta de vinculações naturais com as figuras de vinculação principais (pais ou substitutos) na primeira infância, sendo uma perda grave não é totalmente irreparável. Mais, defende ainda como muito importantes as vinculações que se vão construindo ao longo de toda a vida.

Com base na criação de vinculações, Kentenich constrói um sistema pedagógico de grande coerência interior, que tem os seus fundamentos em três princípios filosóficos. Destes extrai todas as consequências, quer a nível teórico, quer a nível prático.

Houve, no entanto, um outro aspecto, presente na teoria de

---

<sup>52</sup> Para além dos autores já referidos, poderemos ainda citar a definição que do conceito de vinculação nos dá Montagner, 1988, p. 68: *attachement c'est le ensemble de liens qui se établissent ou qui se construisent entre l'enfant et toute autre personne.*

Kentenich, que nos levou a privilegiá-lo. Reside no facto de assumir posições que poderemos considerar como pós-modernas. Tal como Pourtois & Desmet (1997) consideram que Freinet antecipa, sem o saber, muitas das características do pós-modernismo, com Kentenich tal também acontece num grau bastante elevado. Senão vejamos algumas dessas características.

Tem uma posição claramente *humanista*, na medida em que coloca a pessoa no centro da sua acção pedagógica, considerando cada educando como sujeito/actor e sujeito/autor da sua própria formação. Daí a grande importância que atribui à auto-educação.

Reconhece que *toda a sociedade tem um poder educativo* e que a educação se desenvolve *ao longo de toda a vida*. Se alguns períodos aparecem como privilegiados, eles são a primeira infância a nível da construção das vinculações mais precoces, consideradas por todos os autores da especialidade como as fundamentais, incluindo o próprio Kentenich e ainda a adolescência a nível da descoberta da identidade e da construção da personalidade. No entanto, a formação ao longo de toda a vida é uma tónica constante nesta teoria pedagógica.

Atribui uma grande importância na construção da pessoa ao *equilíbrio entre a formação do indivíduo e do ser social*, aliás, mais que social, o ser comunitário. Para Kentenich, a formação da pessoa consiste na integração harmónica entre indivíduo e sociedade. Concorda assim com Touraine, quando este refere, "le monde postmoderne ne sépare pas le sujet individuel de ses rôles sociaux. ... Il est donc tout à la fois sujet de la société et sujet personnel" (1993, p. 251)

Encara toda a realidade de uma forma *orgânica ou sistémica*. A sua visão de cada pessoa ressalta como um todo. Segundo Czarina (1973), a psicologia subjacente à teoria pedagógica de Kentenich é uma psicologia de síntese. Quando recorre à análise, fá-lo sempre para esclarecimento de algum aspecto da pessoa como um todo.

Tem uma preocupação de *atender a necessidades de tipo afectivo*,

*cognitivo, social e de valores, considerando os quatro tipos de necessidades referidas por Pourtois & Desmet (1997)<sup>53</sup>. Dá ainda grande relevo a questões como as ambientais, as culturais e as estéticas.*

*Realça a complexidade do processo educativo, tantas e tão importantes são as suas componentes. "La pédagogie postmoderne a donc pour ambition d'appréhender la complexité des situations éducatives. La barbarie des Temps modernes, souligne E. Morin (1997), tient à la pensée simplifiante des conceptions scientifiques héritées (notamment du positivisme) auxquelles la pédagogie a trop longtemps sacrifié."*<sup>54</sup>

*Os grupos, enquanto tais, tal como os indivíduos, não são considerados todos iguais, antes respeitados na sua individualidade própria. Isso exige da parte do educador uma constante criação, que, como vimos evita os moldes, transformando-se numa adaptação e elaboração permanente do processo educativo.*

*Na pedagogia de vinculações, ao educador é atribuído um papel essencial enquanto pessoa, quase em medida idêntica à que advogam os teóricos do pós-modernismo. "L'identité de l'éducateur fixe l'identité de l'éduqué" dizem-nos Pourtois & Desmet (1997, p. 56). A posição de Kentenich não é tão radical, atribuindo um maior grau de protagonismo ao educando. Não deixa, ainda assim, de considerar a importância fundamental da personalidade do educador e uma relação efectiva e espiritual do educando ao educador como suporte prévio de toda a acção educativa.*

*É, exactamente, neste aspecto que reside, em nossa opinião, uma das principais limitações desta teoria pedagógica. A grande exigência colocada no papel do educador, nas suas qualidades humanas e nas suas capacidades profissionais implicam a*

---

<sup>53</sup> Ver esquema do Capítulo 11.

<sup>54</sup> Citado por Pourtois & Desmet, 1997, p.46

excepcionalidade daqueles que conseguem assumir essa função. E educar é uma tarefa para homens e mulheres comuns, embora seja desejável que o ideal nunca deixe de se manter no seu horizonte.

Uma outra característica que pode ser considerada limitativa reside no facto do seu sistema pedagógico ter sido concebido como uma teoria e não como uma metodologia. O que um leitor atento encontra são essencialmente princípios, não prescrições práticas, o que pode tornar a leitura fascinante para um teórico, pela consistência que a atravessa, mas torna difícil a sua aplicação prática. Quando os conselhos surgem, revestem-se de um carácter heurístico, implicando uma forte componente de criatividade, flexibilidade e sabedoria.

O facto de ter sido pensada em função da educação da pessoa e do pequeno grupo/comunidade surge como um outro aspecto que limita a sua aplicabilidade a um meio escolar onde a atenção ao indivíduo é forçosamente restrita.

Toda a teoria de Kentenich foi construída de uma forma muito **vital**. Observava vários casos, preocupando-se essencialmente com uma visão global e sistémica das situações numa perspectiva dinâmica. Comparava os processos e experiências, procurando uma compreensão global. A partir daí, e através de um processo de reflexão, *buscava os fundamentos* com grande rigor, formulando os princípios últimos. Só então aplicava os conhecimentos elaborados. Mas de novo reflectia sobre os resultados dessa aplicação, reformulava, se fosse caso disso, num processo contínuo de progressiva compreensão e de constante aperfeiçoamento.



## **PARTE II**

# **A ACÇÃO EDUCATIVA NUMA COMUNIDADE ESCOLAR**

## **DA VINCULAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE VALORES**



Ao optarmos por realizar um estudo de caso, estamos a valorizar uma metodologia de investigação que realça a compreensão que de um determinado fenómeno inscrito em contexto real. Apoiando-se na análise de dados recolhidos por processos diversos, procura-se descrever e analisar, para melhor compreender, um fenómeno demasiado complexo para poder ser estudado por processos experimentais. Estes exigem o controlo de variáveis e a clara delimitação entre fenómeno e contexto, o que, no presente estudo, nos parecia, senão impossível, pelo menos artificial. Houve sim, ao traçar o plano de estudo, uma grande preocupação em recolher a maior quantidade e diversidade possível de informação com origem em diferentes fontes, que nos permitisse, pelo seu entre cruzamento, adquirir maior segurança nos resultados obtidos. Alguns dos dados recolhidos são normalmente categorizados como quantitativos, como é o caso dos inquéritos, outros conotados com formas qualitativas de investigação, como sejam as entrevistas e a observação informal. A análise desses dados permitiu realçar a grande riqueza dos que apresentam um carácter menos formal (a observação, os textos das crianças, as entrevistas) em contraste com uma clara limitação dos de tipo mais quantitativo.

Ao longo desta segunda parte, as várias escolas estudadas vão-nos surgindo, umas como carácter exploratório outras como estudos de caso.

Foram escolhidas de acordo com a sua pertinência para o problema a investigar.

Sobre os estudos de caso procurámos fazer uma descrição com algum pormenor, retirando daí as ilações julgadas possíveis.



## **CAPÍTULO 8**

# **PROCEDIMENTOS HEURÍSTICOS PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO**



C'est dans cette perspective de synergie de ces deux conceptions épistémologiques et méthodologiques - subjectivisme et objectivisme - que s'engagent les recherches scientifiques de la postmodernité. Elles n'opposent plus, elles articulent et intègrent. Une nouvelle méthodologie s'élabore, certes plus incertaine et inconfortable, mais combien plus prometteuse.

Pourtois e Desmet, L'éducation postmoderne

Os modernos fenómenos a estudar, a natureza das questões que se colocam e a actualidade do objecto de estudo determinaram a escolha da metodologia de investigação. Ao optarmos por um estudo de caso, importava deixar clarificados os cuidados que deveriam ser tidos em consideração de forma a acautelar questões fundamentais como a validade e fiabilidade do estudo. A sua natureza essencialmente particularista e carácter descritivo que assume obrigam a uma redobrada atenção nesse domínio.

Considerações desta ordem serão objecto de análise neste capítulo. A descrição dos estudos exploratórios e sua pertinência para a validação das questões de investigação e para a escolha dos casos ocupa a última parte.

## 8.1 Questões Metodológicas

As **abordagens qualitativas** apresentam algumas *características* que importa salientar. Recorremos a Merriam (1998) para as enumerar.

A primeira preocupação deve ser a de compreender o fenómeno do ponto de vista do participante e não do investigador.

A autora utiliza o termo *emic* ou *insider's perspective*, por contraposição com *etic* ou *outsider's view*.

A segunda característica apontada é a de que o investigador deve assumir-se como o *principal instrumento* na recolha e análise da informação. Artefactos como o computador ou os questionários que servem de base aos inquéritos não são o mais importante, mas sim o próprio investigador.

Daqui resulta o terceiro aspecto a ter em consideração: a indispensabilidade de o *investigador se deslocar ao campo* onde o estudo se processa, de forma a observar o fenómeno na sua inserção natural. Muito tempo é normalmente dispendido em contacto permanente com os participantes e as suas vivências diárias, o que lhe permite uma maior compreensão e uma análise mais correcta e adequada dos dados recolhidos e do próprio fenómeno em estudo.

Uma outra característica das investigações qualitativas reside no facto de utilizarem predominantemente uma *estratégia indutiva*. As suas conclusões apontam no sentido da criação de conceitos, categorias, tipologias e mesmo teoria que deriva indutivamente da informação recolhida. Contrastando com os investigadores dedutivos que "procuram encontrar informação que corresponda a uma teoria, os investigadores indutivos procuram encontrar uma teoria que explique a informação recolhida" (Goetz & Lecompte, 1984, citados por Merriam, 1988, p.7).

A quinta característica reside no seu cunho eminentemente *descrito*. O foco deste tipo de investigações centra-se no processo, na compreensão, no significado. Mais do que queríamos, são as palavras e as figuras que nos mostram o que o investigador descobriu sobre o contexto, os actores, os acontecimentos.

A estas vertentes, Patton (1987) acrescenta: (a) o carácter *naturalista* deste tipo de investigações, as quais se debruçam sobre fenómenos que se desenvolvem naturalmente para a



investigação; (b) o facto de privilegiarem uma visão dinâmica da situação; (c) e de se preocuparem em estudar os fenómenos em profundidade, descrevendo-os com algum pormenor.

Dentro das investigações qualitativas, o estudo de caso sugere-nos como uma metodologia que procura estudar um determinado fenómeno de forma intensiva e global.

A qualitative case study is an intensive, holistic description and analysis of a bounded phenomenon.

Merriam, 1998, p. xiii

Esta definição realça duas vertentes. Ainda que fortemente descritiva, este tipo de metodologia de investigação reveste-se normalmente também, de um carácter analítico, contrapondo a situação estudada com outras situações e com teorias existentes, formulando hipóteses explicativas ou produzindo novas questões (Abrantes, 1974).

No que respeita às características que determinam a qualidade de uma investigação, é comum invocar a validade (interna externa) e a fiabilidade.

Nos estudos experimentais, a **validade interna** estabelece a correcção das relações causais. A intenção de um estudo de caso não é a de estabelecer este tipo de relações. A validade interna revela-se então na capacidade de um autor estabelecer uma cadeia de evidência que permita inferir as conclusões do estudo. Nesse sentido preocupámo-nos, de acordo com Merriam (1988) e Yin (1994), em (1) aceder às perspectivas dos participantes, cuidando que fizessem uma revisão das descrições produzidas; (2) utilizar o maior número possível de dados, com origem em diversificadas fontes de informação; (3) efectuar observações repetidas e prolongadas no tempo; (4) estabelecer uma estratégia lógica de encadeamento do raciocínio que leva das questões aos resultados através da evidência recolhida (no nosso estudo, a estratégia adoptada foi a *explanation building*

de Yin (1994)); (5) contrapor os resultados com teorias rivais. No desenvolvimento da *explanation building*, partimos da formulação inicial das questões teóricas, analisámos o primeiro estudo exploratório, reformularem-se as questões iniciais, efectuámos o segundo estudo exploratório reformularem-se as questões iniciais, efectuámos o segundo estudo exploratório que de novo teve implicações na reformulação das questões. Os dois estudos de caso que se seguiram não obrigaram à alteração das questões de investigação na forma que adquiriram no final do último estudo exploratório, tendo permitido chegar às conclusões da investigação que se encontram sumarizadas no último capítulo.

A **validade externa** está relacionada com a possibilidade de generalização. Enquanto as investigações experimentais têm em consideração *amostras estáticas* escolhidas como representativas de determinados universos, as investigações qualitativas realizam-se em *amostras intencionais*. Torna-se assim necessário distinguir entre generalização estatística, possível no primeiro tipo de estudos e *generalização analítica* aplicável ao segundo tipo (Yin, 1994). Nesta a generalização é realizada não a outros casos mas a conceitos mais abrangentes ou a uma teoria. Merriam (1988) defende uma reformulação de conceito de generalização numa metodologia de estudo de caso, considerando admissíveis diversas possibilidades: (1) os resultados são hipóteses de trabalho e não verdadeiras conclusões no sentido que habitualmente lhes é dado; (2) o confronto com outros casos pode revelar-se pertinente; (3) o próprio leitor fará a generalização que entender adequada de acordo com a sua experiência.

A **fiabilidade** está relacionada com a possibilidade de idênticos resultados virem a ser obtidos por repetição dos mesmos procedimentos metodológicos.

Num estudo de caso trabalha-se normalmente em situações específicas, com uma dinâmica própria, desenvolvendo-se num

determinado momento histórico e num determinado contexto, muitas vezes difícil, senão mesmo impossíveis de replicar. Assim, importa essencialmente que, atendendo à evidência acumulada, os resultados possam fazer sentido. A fiabilidade fica, deste modo, neste tipo de estudos, muito próxima do conceito de validade interna.

Procura-se apresentar os dados qualitativos de acordo com as indicações de Patton (1987): (1) descrevendo pormenorizadamente contextos, situações, acontecimentos, participantes e interacções; (2) citando directamente pessoas sobre as suas vivências, pensamentos, crenças e comportamentos; (3) transcrevendo partes ou passagens inteiras de documentos, registos e textos. Para além disso, a informação obtida através de procedimentos qualitativos pode ser reforçada com dados quantitativos.

No nosso estudo procurámos seguir os conselhos de Patton quanto aos dados qualitativos. Estes foram cruzados entre si e com dados quantitativos obtidos através de respostas a questões fechadas de inquéritos. Atendemos ainda a Yin (1994) no que respeita à organização de uma base de dados de documentos escritos, informáticos e áudio.

## **8.2 Instrumentos de Recolhas de Dados**

Para a recolha de dados utilizámos as seguintes técnicas:

- observação informal;
- recolha e análise de documentos;
- entrevistas estruturadas e não estruturadas;
- inquéritos.

A *observação informal* ou naturalista foi sendo feita ao longo de todos os momentos de permanência na escola. Foi sendo transformada em apontamentos escritos. Apesar de não ser essa a expectativa inicial, veio a revelar-se como, provavelmente, uma

das mais profícuas de todas as técnicas utilizadas, fornecendo informação de muito interesse e pertinência para o estudo. Só as entrevistas com os informadores privilegiados e os textos livres das crianças nos terão dado informação do mesmo nível de interesse.

Dos *documentos recolhidos* constam:

- os projectos educativos das escolas;
- trabalhos e desenhos produzidos pelas crianças como trabalho escolar;
- um estudo sociológico referente a um bairro de proveniência dos alunos de uma das escolas estudadas.

Os projectos educativos das escolas são documentos com um certo grau de formalismo. As informações colhidas por esta via não nos permitiram distinguir o que de mais pertinente emergia em cada uma das escolas.

Nos trabalhos escolares, e muito especialmente nos textos, as crianças expressam, com grande ingenuidade, a imagem que têm das suas famílias, e falam-nos de sentimentos pessoais por vezes reveladores de estados de espírito preocupantes. A sua análise revelou-nos aspectos com bastante interesse para este estudo.

O estudo sociológico referido permitiu-nos obter um conhecimento mais aprofundado da comunidade de procedência da população escolar de uma das escolas

Os *inquéritos* dirigiram-se a três diferentes tipos de população: alunos, pais de alunos e professores. Os questionários que lhes serviram de suporte foram construídos tendo em atenção as questões de investigação. Constituem, o Anexo 1.

O questionário utilizado nos *inquéritos* aos alunos integra 25 perguntas de resposta fechada, num total de 34. Procura averiguar do ethos da escola e da educação para os valores que nela se pratica. Eventualmente pode fornecer-nos elementos que

nos permitam ajuizar da existência de vinculações.

Este inquérito é constituído por duas partes, que não aparecem identificadas. A primeira parte consta de 23 perguntas de resposta múltipla relacionadas essencialmente com o ethos da escola. A segunda parte contém 8 perguntas sobre a educação para os valores, das quais 6 de resposta aberta e duas de resposta múltipla. O questionário termina com um pedido para que a criança escreva o que ainda gostaria de expressar sobre a sua escola ou, em alternativa, desenhe o que mais gosta e o que menos gosta nesta (pergunta 34). A versão desenhada destina-se àquelas que não sabiam ainda escrever com alguma desenvoltura ou que, tendo tempos de concentração mais curtos, se sentiam cansadas ao terminarem as restantes perguntas.

Contrariamente ao que, habitualmente, constitui a solução clássica (Gigliione & Matalon, 1997), o questionário utilizado neste inquérito começa com um bloco de perguntas fechadas e só depois aparecem as primeiras perguntas abertas, as quais, por sua vez também formam um bloco. Apesar dos inconvenientes que daí poderiam advir, optou-se por um desenho deste tipo para facilitar a sua aplicação. Na maioria das turmas do 1º ciclo do ensino básico das escolas portuguesas estudadas existiam crianças que não dominavam ainda a leitura e a escrita. Tornava-se mais operacional ler em voz alta as perguntas fechadas do primeiro bloco, dando às crianças o tempo necessário para assinalarem a sua resposta. Uma vez terminada essa parte, as crianças que dominavam a escrita respondiam às respostas abertas e as duas perguntas de resposta fechada que finalizam esse bloco. As crianças que apresentavam ainda dificuldades a esse nível, respondiam oralmente a essas perguntas que lhe eram colocadas por um entrevistador, na quase totalidade dos casos, a autora do estudo.

Como as perguntas abertas requeriam respostas curtas, uma vez que o inquérito se destinava a crianças de idades compreendidas entre os 6 e os 9/10 anos (eventualmente mais, no caso de alunos com dificuldades de aprendizagem), pensamos que o inconveniente de uma distribuição deste tipo não tem um grande

significado no presente estudo. De facto, Giglione & Matalon (1997) consideram que o aparecimento da primeira questão aberta depois de um bloco mais ou menos longo de perguntas fechadas, pode induzir no respondente que se pretende uma resposta curta à referida questão aberta. Como no presente caso se pretendia mesmo uma resposta curta, pensamos que esse inconveniente não tem aqui significado.

O questionário utilizado no inquérito aos pais é todo ele constituído por perguntas de resposta fechada, excepto as duas últimas em que se pretende dar aos pais a oportunidade de dizerem alguma coisa sobre a educação para os valores e sobre a escola. Procurou-se torná-lo o mais simples possível, uma vez que se destinava, no caso das escolas portuguesas, a uma população de um nível sócio-cultural baixo. Daí o cuidado em utilizar uma linguagem clara e em recorrer quase exclusivamente a perguntas de resposta fechada. Foi entregue às crianças dentro de um envelope aberto, com o pedido para que o entregassem aos pais. Estes deveriam preenchê-lo, colocá-lo de novo no envelope, fechar o envelope e entregá-lo à criança que o devolveria ao seu professor. Os inquéritos seriam então entregues à autora do estudo, ainda em envelope fechado

O questionário que construímos para o inquérito aos professores integra perguntas dos dois tipos. É o mais longo dos três, uma vez que o nível cultural da população alvo está, à partida, assegurado. Contem 59 perguntas, das quais 46 de resposta múltipla e 13 de resposta aberta. As perguntas de resposta aberta estão intercaladas entre as de resposta fechada, de forma a evitar a monotonia. Procurámos torná-lo interessante na esperança de poder contar com a colaboração dos respondentes.

De todas as técnicas utilizadas na recolha dos dados, foram os inquéritos os que nos forneceram informação menos interessante, direi mesmo, menos fidedigna: Darei apenas aqui um exemplo, mas muitos mais poderiam ser dados. Na Questão 7 do inquérito aos alunos, pergunta-se se o recreio da sua escola é bonito. Na segunda escola portuguesa estudada, que possui um recreio muito degradado, no qual correu um veio de água proveniente da fossa

séptica durante vários meses e que, durante o Inverno, se enche de lama, a percentagem de respostas positivas foi de 61,4%. Mesmo tendo em consideração que os alunos que frequentam esta escola provêm do um bairro em que o meio envolvente é muito degradado, uma vez que é em parte constituído por barracas em parte por prédios de realojamento sem arranjo exterior cuidado, e ainda que o que a criança responde nos revela o seu sentimento sobre as coisas e não a própria realidade, a resposta poder-nos-ia induzir em erro, não fora a observação informal e as entrevistas realizadas.

As entrevistas revelaram-se de muita utilidade, fornecendo grande quantidade de informação interessante. Os entrevistados foram escolhidos por serem reconhecidos como *informadores privilegiados*. São eles: as Directoras das escolas, uma psicóloga que faz, há já alguns anos, formação nas duas escolas portuguesas embora não pertença ao seu *staff*, um Juiz da Comissão de Protecção de Menores do concelho a que pertencem esses dois estabelecimentos de ensino e uma professora da primeira escola que conhece muito bem o bairro envolvente por habitar nele. Sobre este bairro não conseguimos encontrar nenhum estudo que nos permitisse conhecer um pouco melhor o contexto em que a escola se insere.

Todas as entrevistas são não estruturadas excepto as que foram realizadas com as Directoras dos estabelecimentos de ensino estudados. Estas últimas foram efectuadas quase no final do trabalho de campo efectuado em cada um desses estabelecimentos de ensino e, como tal interessava-nos esclarecer aspectos específicos que não tínhamos tido oportunidade de esclarecer anteriormente, ao longo de tempo em que nelas permanecemos.

### **TRATAMENTO DOS DADOS**

As entrevistas e as respostas às questões abertas dos inquéritos aos pais e aos professores foram utilizadas directamente. Pareceu-nos que sujeitá-las a análise de conteúdo

iria empobrecer formas de comunicação que se revelaram muito expressivas, fornecendo-nos, frequentemente pormenores inesperados e pertinentes. Preferimos, assim, fazer uma análise directa, acompanhada da citação das passagens mais significativas. A propósito da investigação qualitativa, Merriam refere a importância da riqueza descritiva do seu relatório final.

The product of a qualitative study is richly descriptive ... There are likely to be researcher descriptions of context, the players involved, and the activities of interest. In addition, data in form of participants' own words, direct citations from documents, excerpts of videotapes, and so on, are likely to be included to support the findings of the study.

Merriam, 1988, p.8

No tratamento das respostas fechadas dos três inquéritos apenas se determinaram as frequências absolutas e relativas das ocorrências dos vários tipos de respostas possíveis. O das questões abertas do inquérito das crianças foi feito por **análise de conteúdo**, com o apoio do ACCESS. Optou-se por esta forma de tratamento por nos ter parecido útil a sua categorização, uma vez que indicavam sempre comportamentos e regras de conduta.

As crianças referem esses comportamentos através de frases ou proposições curtas e por vezes incompletas. A unidade de análise corresponde a cada uma dessas proposições. Uma mesma resposta pode conter uma ou mais proposições, de acordo com a pergunta. Assim, por exemplo, a pergunta 26 pedia à criança que indicasse duas regras da escola, ao que ela responde, normalmente, usando duas proposições. A pergunta 27 pede-lhe que refira o que faz zangar muitas vezes o professor, sendo a resposta constituída por uma ou várias proposições, de acordo com a capacidade ou o interesse da criança.



Para a categorização dos comportamentos utilizámos o conjunto de valores proposto pelo Scottish Consultative Council on the Curriculum (1991) para a educação nas escolas, já referido na introdução e que seguidamente se enuncia com um pouco mais de pormenor. Cada comportamento foi relacionado com um dos conjuntos de valores.

*Valores para a Educação nas Escolas:*

*1. Apreço pela aprendizagem, que inclui*

- uma profunda compreensão da natureza do conhecimento, sua construção e aplicação;
- um compromisso com uma formação enquanto actividade de toda uma vida;
- o desenvolvimento de cada pessoa como um todo, de forma a potenciar todas as suas capacidades
- a auto-disciplina, a liberdade de espírito e a sensibilidade estética;
- uma profunda compreensão de uma perspectiva cultural, respeito pelo rigor e liberdade de expressão como elementos fundamentais de uma sociedade democrática.

*2. Respeito e cuidado consigo próprio, que inclui*

- a auto-estima e a autoconfiança;
- a responsabilidade por si próprio;
- uma consciência clara das suas capacidades;
- a capacidade para desenvolver todo o seu potencial humano.

*3. Respeito e cuidado com os outros, que inclui*

- reconhecimento de que cada pessoa é um ser com valor e único;
- a valorização da diversidade racial, ética e religiosa;
- o apreço e a aprendizagem da sensibilidade e das atitudes que expressam respeito e carinho.

*4. Sentimento de pertença; que inclui o reconhecimento de que alunos, pais e todos aqueles que cuidam desses alunos são*

membros de uma comunidade educacional para a qual dão um contributo válido e indispensável. Como tal, a escola deve ajudar os seus alunos a valorizarem a sua pertença a uma variedade de comunidades, tais como:

- as famílias que, de um modo geral, proporcionam às crianças a primeira experiência de comunidade, a qual constitui o fundamento do sentido de pertença da criança;
- a comunidade escolar;
- comunidades culturais e religiosas que em muitos casos exercem igualmente uma profunda influência na criança;
- a comunidade local;
- comunidades mais alargadas como a nacional, a europeia ou a mundial.

5. *Responsabilidade social*, que inclui

- o desenvolvimento de capacidades e atitudes através das quais os cidadãos contribuem para um processo de contínua clarificação, actualização e implementação dos valores da sua comunidade;
- o respeito pelos processos democráticos através dos quais se resolvem, pacificamente, diferenças de opinião;
- o respeito pela justiça;
- o respeito e o cuidado pelo meio ambiente;
- o desenvolvimento de processos de saúde com o correspondente impacto na comunidade mundial e no meio ambiente;
- o desenvolvimento de formas através das quais indivíduos ou grupos podem contribuir para o bem da comunidade mundial.

A distinção entre os comportamentos relacionados com os valores dos grupos 2 e 3 não foi fácil. No caso dos que são apontados como reprováveis no recreio (pergunta 29), foi possível

utilizar as justificações pedidas na questão seguinte<sup>55</sup>. Vejamos um exemplo. Para um mesmo comportamento considerado como inaceitável, "bater nos outros meninos", as justificações apresentadas pelas crianças são diversas: "porque os outros meninos lhe podem bater também", ou "porque as professoras não deixam/põem de castigo" ou "porque magoa os outros meninos". De acordo com o tipo de justificação, considerámos *respeito e cuidado com os outros* ou *respeito e cuidado consigo próprio*. Na pergunta 26<sup>56</sup>, a separação torna-se, muitas vezes, impossível de fazer. Aparecendo próxima do início da parte do inquérito quase exclusivamente preenchida com perguntas de resposta aberta, não quisemos sobrecarregá-la com questões que se pudessem tornar complicadas de responder. Isso poderia cansar e desmotivar as crianças. Por tal razão não pedimos que nos apresentassem justificações. Desta forma, os comportamentos relacionados com os dois referidos grupos de valores aparecem aglutinados nos respectivos quadros dos capítulos 9 e 10. A distinção só é feita a nível de subcategoria, nos casos em que tal é possível.

### **A ESCOLHA DAS ESCOLAS**

Quando foi chegado o momento de escolher as escolas nas quais se realizaria o estudo, foram feitas algumas opções. A primeira conduziu-nos ao ensino oficial uma vez que o ensino particular tem uma fraca representação no nosso País. A outra opção relaciona-se com o nível sociocultural das crianças envolvidas, uma vez que estávamos especialmente interessados em crianças provenientes de meios desfavorecidos.

A primeira opção coloca-nos perante uma dificuldade real que a segunda veio agravar: as escolas portuguesas de ensino oficial possuem corpos docentes muito instáveis, devido ao sistema de

---

<sup>55</sup> Formulação da pergunta nº 30: *Explica porque é que os meninos não devem fazer essas coisas no recreio.*

<sup>56</sup> A formulação desta pergunta é a seguinte: *Há regras na escola, coisas que se podem fazer e coisas que não se podem fazer. És capaz de escrever aqui duas dessas regras?*

colocação de, professores utilizado. Tal facto pareceu-nos incompatível com a existência de vinculações, uma vez que a construção de vinculações requer um tempo razoavelmente longo de convívio, conforme ficou referido no capítulo 4. Pensámos então optar pelo estudo de uma escola portuguesa, uma escola escocesa (uma vez que na Escócia, conforme será referido mais à frente, os corpos docentes das escolas são bastante estáveis), e uma escola chilena. Esta última opção fundamenta-se no facto de, em Santiago do Chile e seus arredores, termos detectado a maior concentração de estabelecimentos de ensino que utilizam a Pedagogia de Vinculações de Kentenich: existem actualmente cinco escolas que abrangem, cada uma delas, todos os níveis de ensino não superior, estando a ser preparada a abertura próxima de uma escola técnica abrangendo igualmente os mesmos níveis de ensino e de uma universidade. Pensámos que esta tripla escolha nos facultaria uma visão bastante abrangente do problema em estudo.

A primeira escola estudada, a escocesa, veio, no entanto, mostrar que as diferenças culturais iriam dificultar fortemente qualquer comparação que se pretendesse fazer, o que veio a ser confirmado pelo estudo da escola chilena. Apesar da dificuldade apontada, pensámos manter estas duas escolas. A escola escocesa permitir-nos-ia perceber o contributo que a estabilidade de um corpo docente e a sua escolha de acordo com critérios baseados em opções pedagógicas traz à construção de vinculações e de um projecto pedagógico próprio, incluindo a educação para os valores. A escola chilena permitir-nos-ia observar uma forma de aplicar a Pedagogia das Vinculações a um estabelecimento de ensino.

A perspectiva com que foram encarados estes dois trabalhos é que mudou. Considerámo-los como **estudos exploratórios**, que nos permitiriam encontrar questões com um mais elevado grau de pertinência para o problema a investigar, averiguando da sua validade.

Para os **estudos de caso** escolheram-se duas escolas portuguesas. Ambas se encontravam situadas em bairros cuja população

demonstrava grandes problemas a nível dos valores. Uma delas parecia conseguir ter algum êxito na educação para os valores enquanto a outra não. Procurar-se-ia averiguar das diferenças encontradas entre as duas escolas, tentando compreender em que medida justificariam a possível disparidade na capacidade em ajudar as crianças a construírem os seus valores.

Para o primeiro estudo de caso pretendia-se encontrar um estabelecimento de ensino cujo estudo pudesse contribuir de forma significativa, para a compreensão do nosso problema. Pensou-se que seria interessante optar por uma escola que:

- evidenciasse sucesso na educação para os valores;
- servisse uma população que revelasse problemas nesse domínio, manifestados por comportamentos socialmente considerados pouco adequados.

Tal permitir-nos-ia averiguar se o êxito obtido na educação para os valores, se este se viesse a confirmar, se devia essencialmente à acção da escola e não das famílias e da comunidade envolvente.

Poderíamos assim tentar perceber se as estratégias utilizadas com sucesso incluíam a promoção de um ambiente rico em vinculações, sozinhas ou conjuntamente com outros tipos de estratégias e em que medida as primeiras poderiam ser responsabilizadas pelo êxito manifestado.

Tínhamos consciência de que não seria fácil encontrar uma escola com estas características, uma vez que a nossa experiência nos advertia de que as escolas que serviam bairros com problemas de valores na área da grande Lisboa, normalmente reflectiam e reproduziam o mesmo tipo de problemas. No entanto, a boa experiência da escola escocesa animou-nos a não desistir. Procurámos recolher informações em diversos sectores. A que nos pareceu oferecer as condições mais adequadas, de acordo com os critérios enunciados, foi-nos indicada por uma professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Esta professora coordenava um projecto de apoio a jardins de infância e escolas do 1º Ciclo do E. B. - o Projecto "A Criança em Acção" - no qual a referida escola estava

integrada. Este Projecto é levado a cabo por uma equipa de psicólogos e uma terapeuta da fala ligados à Associação de Psicólogos e Pais para Apoio à Criança e ao Jovem, e financiado pela Câmara Municipal de Cascais e pelo FOCO - Formação Contínua de Professores de Cascais. Segundo o Relatório de Avaliação Final do 1º Ano de Implementação do Projecto, trata-se "de um Projecto eminentemente preventivo e multifacetado, destinado às populações mais novas da pré-primária e do 1º ciclo, e tendente a possibilitar melhor integração social e bem-estar pessoal, no presente e no futuro, às crianças nele envolvidas, estas vivendo em condições de vida familiar, comunitária e escolar degradadas e, em muitos casos violentas, deficitárias aos níveis mais básicos, e desajustadas. Potenciar as possibilidades de futuras integrações no mundo e quebrar um ciclo previsível de desintegração na sociedade".

Uma vez encontrada a escola pretendida, abordámos a sua direcção na pessoa da Directora, a qual se mostrou aberta a um contacto. Deslocámo-nos à referida escola e contactámos o corpo docente, que se mostrou interessado e cooperante em relação a um estudo desse tipo. Embora a directora e subdirectora não estivessem presentes por imprevistos assuntos profissionais, ficaram marcadas as primeiras visitas com a finalidade de recolher informação.

Procurámos conseguir a autorização do Ministério da Educação para efectuar o estudo. Para tal se contactou, por ofício, a Direcção Regional de Educação de Lisboa. A resposta foi afirmativa (Anexo 2).

A escolha da segunda escola foi determinada pela preocupação de que os dois casos estudados fossem, dentro do possível, contrastantes no sentido de que, trabalhando com o mesmo tipo de populações e enfrentado dificuldades semelhantes, apresentassem resultados diferentes para os valores.

Os dois pressupostos, a serem verificados pela evidência a recolher, permitir-nos-iam considerar o segundo caso como uma "réplica teórica" do primeiro (Yin, 1994).

Na preocupação de que o meio envolvente fosse bastante

semelhante ao da primeira escola portuguesa, procurámos um bairro da mesma zona geográfica. Várias possibilidades se nos apresentaram. Conjugando as diferentes características das zonas habitacionais com as das escolas que serviam a sua população, foi possível determinar um par escola/bairro que provavelmente correspondia aos nossos pressupostos. Estava, assim, escolhida a segunda escola portuguesa.

### **OS ESTUDOS PILOTO**

Os estudos piloto foram realizados em duas escolas portuguesas. Estas foram escolhidas de forma a terem características muito diferentes:

- uma escola privada, com alunos de um meio sócio-cultural médio e médio-alto, um corpo docente estável e uma orientação pedagógica definida.
- uma escola pública, com alunos de um meio sócio-cultural baixo, corpo docente pouco estável e orientação pedagógica pouco definida.

Os estudos nelas realizados mostraram-se úteis, especialmente na elaboração dos inquéritos e na adaptação das perguntas neles contidas. Algumas perguntas foram excluídas, outras reformuladas, outras introduzidas. Utilizaram-se perguntas de resposta aberta para, a partir das respostas obtidas, elaborar perguntas de resposta múltipla. Transformaram-se perguntas de resposta fechada em perguntas de resposta aberta.

No fim destes dois estudos piloto, os questionários inicialmente formulados para servirem de base aos inquéritos, tinham sofrido muitas alterações. A sua forma estava mais focada no problema em estudo, continha mais perguntas de resposta aberta e era mais atraente.

Foi ainda realizado um pequeno estudo piloto numa escola chilena porque, após a experiência com a escola escocesa, tememos que as diferenças culturais pudessem levantar problemas a nível dos instrumentos de recolha de dados a utilizar, uma vez que ensaiámos um trabalho de campo muito semelhante ao que

foi realizado posteriormente nos estudos de caso. A escola chilena escolhida possuía características muito idênticas àquela em que se realizou posteriormente o estudo exploratório. Era uma escola privada, com um corpo docente estável e uma orientação pedagógica definida. Não nos pareceu necessário introduzir nenhuma alteração a partir deste estudo piloto. Os instrumentos de recolha de dados pareciam adequados à população escolar visada.

Os dois estudos piloto realizados em escolas portuguesas foram conduzidos antes de se realizar o trabalho de campo na escola escocesa, onde se efectuou o primeiro estudo exploratório. O estudo piloto do Chile realizou-se depois do estudo da escola escocesa, mas antes de dois estudos de caso em escolas portuguesas.

Para além da elaboração e aperfeiçoamento dos inquéritos, os estudos piloto permitiram aperceber a importância da *observação*, ainda que informal, bem como do recurso a *informadores privilegiados*.

### **8.3 Os Estudos Exploratórios**

No estudo que se pretendia fazer, havia questões importantes que nos compeliram a procurar fora do país escolas com determinadas características.

A primeira dessas questões prende-se com a importância que a estabilidade relacional assume para o estabelecimento de vinculações. A vinculação educando/educador estabelece-se como correspondência de uma ligação afectiva do educador com o educando. É o fenómeno de transferência que referimos no capítulo 4. Vimos também que a criação de uma vinculação obedece às Leis de Crescimento Orgânico, a primeira das quais refere a necessidade de tempo para que se possa estabelecer e consolidar a vinculação.



No caso de um ambiente escolar, tal significa que se torna indispensável a existência de um corpo docente estável, que goste dos seus alunos, estabeleça com eles uma ligação efectiva que se prolongue e aprofunde no tempo. Esta é uma das condições *sine qua non* para que os alunos, por sua vez, possam construir uma vinculação autêntica com os seus professores. Um outro aspecto importante é o estabelecimento, senão de vinculações, pelo menos de laços estáveis de trabalho entre professores, que lhes permita formarem uma equipa com opções pedagógicas comuns e uma estratégia coerente na implementação dessas opções.

No nosso País, e nomeadamente no ensino estatal ao nível do Ensino Básico, estas condições são quase impossíveis de conseguir.

Tal a razão pela qual colocámos a hipótese de estudar uma escola oficial escocesa, onde a forma de colocação de professores dá uma maior estabilidade e coerência ao corpo docente.

### **A ESCOLA ESCOCESA**

Escolhemos uma escola com características tão próximas quanto possível do tipo de escola portuguesa que ambicionávamos estudar. Enquadra-se no sistema oficial de ensino e recebia alunos de um meio sócio-cultural baixo com grandes problemas ao nível dos valores. Era, para além disso, uma escola católica (as escolas estatais escocesas podem optar por serem católicas ou laicas).

Usámos neste estudo todos os instrumentos de recolha de dados que já haviam sido utilizados e melhorados nos estudos piloto. Tiveram, no entanto de ser adaptados à população escolar escocesa. Nesta adaptação houve a preciosa colaboração da Directora da escola e de uma Professora sénior. Houve uma preocupação em torná-los mais simples e atractivos. Uma parte destas alterações foi conservada para os estudos de caso que posteriormente se vieram a realizar.

Na entrevista, que fizemos à Directora, esta refere-se ao meio de onde provêm os alunos da escola.

Many families (most) will have a member who has drug or alcohol related problems.

Directora, entrevista

A escola tem, como esperávamos, um corpo docente estável e uma orientação pedagógica clara. De facto, na entrevista que acabámos de referir, ficámos a saber que a Directora se encontrava nesse cargo havia oito anos e que, nos últimos três anos, apenas tinham saído dois professores, enquanto tinham entrado cinco, o que significa um acréscimo de três elementos. Possui um corpo docente de 14,4 professores, sendo a unidade considerada o "full time". O número de alunos era, em 1997/98, de 265 alunos, correspondendo a 14 turmas de cerca de 18 a 20 alunos cada. Este baixo número de crianças por turma prende-se com o facto de se tratar de uma escola considerada de intervenção prioritária. Recebe apoio de uma escola secundária da zona para o ensino de uma língua segunda, o francês. Tem ainda um professor de educação física e outro de música.

A escola possui todos os anos lectivos do Ensino Primário escocês - sete anos - , sendo que o primeiro se destina a crianças de 4/5 anos.

Desloquei-me a esta escola em Março de 1998. Encontrei um clima muito positivo, de grande tranquilidade, bastante concentração no trabalho, uma disciplina equilibrada que, sem ser militar, permitia sentir um ambiente de ordem. As crianças formavam filas para se deslocarem para o recreio e quando regressavam deste às suas salas, sempre acompanhados dos seus professores. Para mim foi uma surpresa quando, ao terminar o intervalo a meio da manhã, vi os professores dirigirem-se ao recinto do recreio. Aí, as crianças estavam a organizar-se autonomamente, por classes, numa espécie de filas pouco rígidas ao lado umas das outras, em locais pré-determinados. Os professores

acompanharam os seus alunos de volta à sala.

Outro sinal positivo desse ambiente de ordem é o facto de o recreio ser vigiado apenas por um funcionário, sem que se registassem notícias de quaisquer incidentes, pelo menos durante a minha estadia. É importante acrescentar que as 265 crianças estão no recreio todas ao mesmo tempo.

Este bom ambiente é confirmado pela Directora na referida entrevista.

In general there are a good school atmosphere.

Among teachers it is mostly good, it has improved over the years. Nevertheless there are a few teachers who have a negative overview of school and education.

Among pupils it is good - there are moments, however when one feels relationships could be developed.

Between teachers and students, relationships are good. Again where teachers are negative their perception of pupils is negative and so depending on personalities the situation can be changeable.

Directora, entrevista

Existem algumas crianças com dificuldades de disciplina mas a escola sabe lidar com eles.

Of course there are pupils who present difficulties but there are dealt with in a firm but understanding manner.

Directora, entrevista

A autoridade na escola é exercida pela Directora e pela Directora Adjunta (Depute Headteacher). Nessa altura, o lugar estava vago e decorria um concurso para o preencher. Tivemos, assim, a oportunidade de conhecer como era feita a escolha do pessoal docente. A Directora explicou que, uma vez a vaga aberta e tornada pública, decorria um concurso cujo júri era constituído por ela própria, que o presidia, e por outros dois

directores de escola por ela convidados. A escolha tinha em conta o currículo, mas também questões como as opções pedagógicas dos candidatos e o seu gosto em trabalhar com crianças que frequentam aquela escola específica<sup>57</sup>

Existe um School Board, um órgão composto por pais, professores e outros membros cooptados. A Directora funciona como conselheira. Reúne cada seis semanas, aproximadamente. Tem como funções, entre outras: consultar os pais em matérias de interesse, desenvolver as ligações entre a escola e os pais, tomar parte na selecção dos professores a serem promovidos a seniores, discutir e aprovar os planos da Directora para compra de livros e materiais educativos.

A Directora, ao referir-se à autoridade de que está investida, afirma:

My "authority" - my job, as I see it is to work with the staff parents and pupils of this School and to guide in decision making.

I also have a strong pastoral role in supporting staff whether professionally or personally.

Directora, entrevista

Pareceu-nos, pela observação efectuada, que a Directora era uma figura respeitada mas compreensiva, com uma boa relação com os alunos, os professores e todos os outros elementos que faziam parte da comunidade educativa. Por ser a pessoa com maior poder de decisão na escolha de todo o pessoal, docente ou não docente, o seu papel emerge como determinante em todo o ethos da escola e na qualidade da acção educativa por ela desenvolvida.

Quando lhe perguntámos se os alunos tomavam parte nas decisões da escola a diversos níveis, respondeu-nos

---

<sup>57</sup> Recordemos que a escola estudada estava inserida num bairro que apresentava problemas sociais.

, Yes in classroom activities; in conflict management; in school management - school assembly - not often.

Directora, entrevista

Os pais estão igualmente envolvidos nas decisões.

At Board level and at Parent Association level.

Directora, entrevista

Os professores ajudam-se entre si de diversas formas.

- Teachers of same stage planning together;
- More experienced teachers helping less experienced;
- Teachers with specific expertise sharing with others;
- Promoted staff providing help and guidance.

Directora, entrevista

Os, professores que chegam de novo à escola recebem um apoio pedagógico.

Support from senior teachers as well as depute head and headteacher should be available in school.

The education support services also provide courses after school specifically per new teachers. The school should encourage new staff to attend.

Directora, entrevista

Possuem um *perfil de aluno* elaborado através da discussão entre os diversos elementos do *staff*. Encontra-se escrito no *Handbook* de apresentação da escola, que não se encontra anexo a este relatório pelo seu excessivo volume. Têm igualmente um *sistema de valores* "que se encontra escrito no plano de desenvolvimento, no *Handbook* e nos próprios corredores da escola". Aliás é no plano de desenvolvimento da escola que se encontra a estratégia que se pretende seguir na sua acção

educativa, quer a nível académico quer a nível da promoção dos valores.

Quanto à promoção dos valores, esta faz-se a partir desse plano de desenvolvimento. Em mais pormenor podemos utilizar as próprias palavras da Directora.

By being aware of the development of the "whole" child.

In our school, in our area by making every effort to compensate per the deprivation which exist in the lives of our children.

Looking at raising self esteem.

Trough personal and social development

Providing breadth and balance in the curriculum.

Directora, entrevista

E, quando inquirida sobre como promoviam um valor em particular - a capacidade de partilha - responde:

Through personal and social development, through religious education, through the schools' discipline police, by following the footsteps of St. Francis<sup>58</sup>.

Directora, entrevista

Podemos assim concluir que a escola promove os valores através:

- de disciplinas específicas do *currículo formal* (desenvolvimento pessoal e social e educação religiosa);
- da flexibilização do *currículo formal*;
- do desenvolvimento da auto-estima das crianças e de uma certa compensação das suas necessidades/privações;
- do *currículo oculto*.

Na opinião da Directora, há professores com maior capacidade de

---

<sup>58</sup> S. Francisco é o padroeiro desta Escola.

promover valores do que outros, o que terá a ver com

The very values which teachers themselves possess. A positive, caring attitude.

Directora, entrevista

Quanto a uma maior capacidade de algumas crianças para adquirirem valores, refere o seu *background* familiar.

Os pais reconhecem o bom trabalho efectuado por esta escola. No inquérito que lhes foi realizado, entre 88 pais cujas respostas possuímos, 26 aproveitaram o convite feito na última pergunta (nº 40) para manifestarem a sua opinião sobre a escola. A formulação da referida questão era a seguinte: *If you would like to say something else about your child's school, please feel free to use the space provided*. Destes, 3 manifestaram-se de forma difícil de classificar como claramente positiva ou negativa (apresentaram sugestões ou fizeram comentários neutros), 5 expressaram desagrado por alguma coisa, mas a grande maioria (18) comunicam-nos a sua admiração pela escola. Vejamos o que nos dizem vários pais/mães com opiniões positivas e um pai "pessimista".

O primeiro realça o bom trabalho feito em equipa pelo corpo docente.

I think the head mistress and teachers are all very nice and work well together and I think they teach the children really well.

Pai A, inquérito

O segundo pai aprecia a forma pessoal como o seu filho tem sido encarado e atendido.

I have found the teachers, staff and in particular the headteacher to be really interested in my child as an

individual and have given their very valuable time to help with any problems whenever they occurred.

Pai B, inquérito

O terceiro pai valoriza essencialmente o carinho e compreensão desenvolvidos através da aceitação de diferentes culturas.

Our school<sup>59</sup> promotes care and understanding in the community by showing the pupil importance of caring and tolerance as well as education in class. Exploring and understanding different culture and religion within the class framework helps the children to learn the meanings of tolerance and understand of the differences and also similarities between cultures.

Pai C, inquérito

Alguns outros pais consideram simplesmente o trabalho que a escola faz como excelente.

I think the staff and teachers (of our school), have a difficult job which they all do admirably, and they have my utmost respect.

Pai D, inquérito

... I thought the school did a great job with the kids, considering the time they had, the performance I thought was absolutely fantastic.

Pai E, inquérito

I have had three children at this school and all three have been taught to a high standard. All three are polite, civil and extremely behaved.

Pai F, inquérito



I myself attended the same school as my children which is why I sent them there. I have always found this school to be of a high standard in both education and of their teaching of values.

Pai G, inquérito

As I attended this school myself I was quite happy for my son to go there, as it is a very good school.

Pai H, inquérito

Is a very good school, children are though well. They always let you know what's happening in school e. g. parents nights, news letters. It is one of the best primary school in our area. I once was a pupil there myself and I am very proud of it.

Pai D, inquérito

É curioso notar que estes últimos pais já haviam sido alunos desta escola e mantinham, desde essa época, uma boa imagem que vêm a confirmar na educação dos seus filhos. Em Portugal, penso que casos destes, se existem, serão muito raros. Escolas consideradas como funcionando muito bem em determinado período, podem, de um ano para o outro, deteriorar-se no seu ambiente e na sua capacidade para educar. O contrário é igualmente verdadeiro, como poderemos constatar no capítulo seguinte.

Vejamos agora o comentário do pai pessimista.

The school uses job share teachers. They go away on courses a lot. My youngest child has had a whole lot of teachers coming and going, he is only 6 years old and is very unsettled at school because of this.

Pai J, inquérito

Penso que o filho deste Senhor/a se encontra numa turma que é realmente repartida por duas professoras pelo facto de uma delas ter tido um bebé e ter pedido para passar a tempo parcial. O problema pode de facto ser agravado pela frequência de formação dentro dos horários lectivos. Temos, no entanto, que reconhecer que este pai/mãe toca num ponto crucial para o nosso estudo: a perturbação introduzida na relação aluno/professor pela instabilidade funcional deste último.

A existência de vinculações aluno/professor/escola era menos evidente. Foi necessário ler alguns dos comentários que os alunos escreveram como resposta à questão 34 do Inquérito, no qual eram convidados a expressarem-se livremente sobre a sua escola, se assim o desejassem. Das 70 crianças que corresponderam ao nosso convite, 41 exprimiram-se positivamente, mostrando que gostam da sua escola e/ou dos seus professores. Só 4 crianças se manifestam negativamente e, destas apenas 2 se referem aos professores como sendo menos simpáticos. 25 alunos referem-se à sua escola de uma forma que poderemos considerar como neutra. Deixemos aqui alguns dos testemunhos positivos que constituem, conforme referimos, uma clara maioria.

I like my school very much because the staff are friendly and the teachers are good with you. The headteacher helps you if you feel sick.

Aluno A (7º ano, código 217114)

My school is nice pleasant I would only come to this school.

Aluna B (5º ano, código 215106)

The staff in school are funny. The teachers are helpful

---

se a manter o anonimato da Escola.

and they let us play games after we have finished our work. Everybody is friendly. The classroom are spacey and you have a lot of room.

Aluna C (5° ano, código 215110)

In my school there is very good teachers but the best is Mrs. X the headteacher.

Aluno D (7° ano, código 217117)

I like my school a lot, you learn things and I don't want to leave it, it is a nice school.

Aluna E (5° ano, código 215112)

When I came here from my old school and I met other children I was pleased because the children and staff were very nice to talk to.

Aluno F (7° ano, código 217112)

I will miss my school when I leave in June and I will miss (my teacher).

Aluno G (7° ano, código 217103)

Textos como os que acabámos de transcrever revelam-nos uma relação afectiva destas crianças com a sua escola e os seus professores. Nalguns casos mesmo, o elemento de perdurabilidade aparece, pelo menos ao nível das intenções (*I will miss ...*). As vinculações aos seus professores e à escola parece estarem presentes, pelo menos numa parte relativamente significativa das crianças.

Este estudo revelou-se não só muito interessante como, e especialmente, muito pertinente. Permitiu-nos avaliar quais as coordenadas que estavam em jogo num *Problema de Investigação*

deste tipo e, portanto quais as *Questões de Investigação* que se revelavam realmente pertinentes. Havíamos partido de uma base teórica que não considerava especialmente o meio escolar e pretendíamos perceber se e como essa perspectiva teórica se adaptaria a este tipo de instituição educativa. O estudo desta escola escocesa veio mostrar-nos que um ambiente que alia uma atitude compreensiva e mesmo afectiva a uma autoridade que sabe co-responsabilizar os alunos parece permitir criar condições propícias a uma educação para os valores com sucesso.

Assim, questões de investigação como a 1ª, 2ª, 4ª, 7ª, 9ª, 11ª, 12ª, 13ª e a 15ª ressaltam como de especial interesse para o estudo em questão.

Depois deste trabalho, foi grande a nossa determinação em tentar encontrar em Portugal uma escola com características senão iguais, o que seria praticamente impossível, mas pelo menos semelhantes.

### **A ESCOLA CHILENA**

Não foi a escola escocesa a única na qual fizemos um estudo exploratório.

No trabalho de pesquisa teórica que tínhamos feito, havíamos encontrado um sistema pedagógico que referia a importância das vinculações na educação, e nomeadamente na educação para os valores - o sistema pedagógico de Kentenich. Trata-se, no entanto, de uma teoria que encara a educação em geral sem a dirigir especificamente a instituições escolares. Já nos referimos a tal facto na Conclusão da parte I.

Impunha-se assim pesquisar previamente da possível existência de aplicações ou adaptações desta teoria a um ambiente escolar. Como também já referimos, foi em Santiago do Chile e seus arredores que viemos a encontrar uma maior concentração de instituições escolares que procuram aplicar este sistema pedagógico. Desta forma, propusemo-nos fazer um novo estudo exploratório que nos permitisse aperceber se e como era

possível tal adaptação. Este estudo permitir-nos-ia igualmente validar as nossas Questões de Investigação, avaliando da sua pertinência.

A escola por que optámos é, como todas as outras que aplicam este sistema pedagógico na referida cidade, uma escola privada. Destina-se a um meio sócio-cultural alto e médio-alto, o que não é uma constante das outras escolas que, em Santiago, utilizam o sistema de Kentenich. A escolha baseou-se no facto de esta ter, em 1998, oito anos de existência<sup>60</sup>, o que lhe permitia possuir uma maior estabilidade e um grau de reflexão porventura maior do que as escolas mais recentes. Existe um colégio mais antigo mas que, por ser apenas feminino, nos interessava menos.

Esse nível de reflexão pode ser detectado nos documentos elaborados pela equipa pedagógica do Colégio. Foi-nos possível recolher três documentos que contêm as grandes linhas pedagógicas e valóricas, bem como o plano de acção. Estes textos revelam uma elaboração e reflexão bastante profunda.

A escola encontra-se situada na zona nobre da cidade mas utiliza instalações provisórias muito simples, constituídas por pavilhões pré-fabricados.

As crianças provêm, de uma forma geral, de famílias que não demonstram problemas a nível dos valores. Muito pelo contrário, a escolha da escola foi baseada na sua maioria, pelo tipo de educação para os valores que nela se faz.

Apesar de estar pensada para a possuir todos os níveis de ensino não superior, desde o jardim de infância ao secundário, em 1998, quando me desloquei ao Chile, apenas possuía alunos até ao 7º ano de escolaridade, uma vez que tinham iniciado a escola com crianças de jardim de infância e tinham vindo a

---

<sup>60</sup> A pedagogia de vinculações, tal como um pouco mais à frente explicamos, começou por ser utilizada em meio familiar e só recentemente se começou a aplicar a contextos escolares. Como tal, uma escola que a utiliza há já 8 anos pode revelar-nos muitas das questões essenciais que este tipo de trabalho pedagógico levanta.

acrescentar um ano escolar por cada ano lectivo que passava. Possuía, em 1998, cerca de 750 alunos e 70 professores. Em cada ano de escolaridade existiam 4 turmas, excepção feita para os dois anos mais adiantados - o 6º e o 7º anos - que tinham menos turmas. Estas eram numerosas, com uma média de 29 alunos por turma. Esse número elevado de alunos era compensado nos primeiros anos (até ao 2º ano de escolaridade, inclusive) pelo facto de haver dois educadores ou professores em cada classe e ainda por existirem uma série de professores especializados para o jardim de infância e o ensino primário, como professor de música, de educação física, de inglês. No centro de recursos trabalham duas professoras. Nos seus órgãos directivos possui dois doutorados e um mestre com parte curricular de doutoramento. Existe um professor sem horário lectivo totalmente disponível para a coordenação de cada nível de ensino. Coordena todo o trabalho e apoia os colegas.

O ethos da escola pareceu-nos muito positivo. Um clima de trabalho tranquilo, uma atmosfera muito afectiva, uma grande atenção prestada a cada criança. Mas o que nos pareceu merecer o maior relevo foi certamente a alegria presente em toda a escola: nas pessoas que nos receberam, duas senhoras que se ocupam da recepção e simultaneamente secretariam o Reitor, no próprio Reitor, em todos os professores e empregados e, de uma forma muito especial, nas caras das crianças. Das seis escolas nas quais, de alguma forma, fizemos trabalho de campo, pareceu-me realmente a mais alegre de todas. A afectividade, por sua vez, expressava-se muito abertamente, de uma forma muito latina, que passa pela festa na cabeça de um aluno, no pegar ao colo, em brincadeiras feitas por adultos a crianças, em manifestações de alegria por parte destas quando vêem um professor que não encontram há alguns dias. Esta alegria não é certamente só atribuível ao bom ambiente da escola mas certamente também a um clima familiar desafogado e, em princípio, equilibrado, coisa que faltava na maioria das outras escolas estudadas. A disciplina pareceu-nos equilibrada, mas também não na forma britânica, antes numa modalidade um pouco mais livre, igualmente mais latina: recreios mais barulhentos;

quantidades de crianças de braços no ar dentro das salas de aula, sempre a quererem participar; à hora da saída da escola alguma correria e atropelo. No entanto os alunos pareciam responsáveis, disciplinados e cumpridoras das suas tarefas. Os recreios decorriam sem que ninguém os vigiasse. Nunca observámos qualquer incidente.

A escola possui um corpo docente estável. Na entrevista que fizemos ao Reitor este informou-nos que, nos últimos três anos, haviam saído 4 professores e entrado 15. O aumento deve-se, obviamente, ao correspondente aumento de alunos.

O bom ambiente da escola é confirmado pelo Reitor:

Este Colegio tiene muy bueno ambiente. Entre profesores es excelente mas también entre profesores e alumnos. Os alumnos viven aquí muy felices. Hay mucha cercanía, en parte porque nuestro carisma es aumentar los vínculos entre la comunidad e también hacia los profesores ... Incluso estoy convencido de que no hay nadie colegio en esta zona de la ciudad en que los niños sean tan felices, se cintan tan bien. ... Existe un ambiente muy solidario con los compañeros ... Hay mucha sensibilidad para ayudar a los que están en situación más difícil.

Reitor, entrevista

Os alunos por sua vez, quando lhes perguntámos se gostavam da sua escola, 129 (87,8%) respondem que sim, 17 respondem que "algumas vezes" (11,6%) e apenas 1 (0,7%) responde que não gosta<sup>61</sup>.

Quanto ao apoio que os professores recebem uns dos outros, informa-nos o Reitor:

A los nuevos profesores que llegan se los apoyan dándoles un programa de elección que dura 2 días, una

---

<sup>61</sup> Apesar de esta escola possuir diversos níveis educativos, só foram interrogados os alunos do ensino primário, uma vez que as escolas portuguesas onde fizemos trabalho de campo só possuírem esse nível.

jornada completa, bien intensiva: la pedagogía, el proyecto educativo, la espiritualidad y también el clima que vivimos ya en nuestro Colegio.

Ahora, permanentemente, durante el año también tienen mucho apoyo de su departamento y de las coordinaciones a los diversos niveles bien como de los profesores jefes<sup>62</sup>.

Reitor, entrevista

Os professores corroboram o bom ambiente existente entre colegas: 10 em 18 atribuem-lhe a classificação máxima numa escala crescente de 6 pontos, 6 em 18 atribuem-lhe a classificação imediatamente abaixo (5); só dois atribuem uma classificação de 4.

Relativamente ao ambiente de trabalho: 10 em 19 atribuem-lhe a classificação máxima de 6 pontos, 5 em 19 atribuem-lhe a classificação imediatamente abaixo (5).

Quanto à forma como o Reitor vê a sua autoridade, a opinião que expressa é a seguinte:

Tenemos una organización mucho abierta, en que se escucha mucho unos a los otros, hay mucho respecto y la autoridad mas que impuesta es una autoridad que as sido conquistada. No hay ningún problema entre la jefatura y los profesores. Hay, pelo contrario, muy buena relación, muy buenas intenciones, hay mucha cercanía, entonces non hay problema en eso ... .

La autoridad aquí se exerce de forma colegial. Hay un grupo de personas que me están mas cercanas, como la directora, el director de pastoral, los diferentes coordinadores de ciclo, a lo todo sete personas. Todas las semanas trocamos informaciones, compartimos un proyecto común, reflexionamos. Las decisiones las toma la autoridad mas después de escuchar mucho. Cuando hay que tomar decisiones las toma el rector, mas hay una

---

<sup>62</sup> Os correspondentes aos directores de turma aqui em Portugal, mas que neste Colégio têm um papel muito destacado.



gran cohesión en llevar a cabo esas decisiones. Otra forma de holgar la autoridad es ejerciendo la paternidad. Como puedo yo ayudar a los míos, a los profesores a los alumnos, como atenderlos, como acogerlos, como ayudarlos.

Reitor, entrevista

Um dos dados mais relevantes que pudemos observar foi exactamente sobre o papel assumido pelo reitor. Ele constituía, verdadeiramente, uma figura de referência, cordial, com um excelente relacionamento com todos os elementos da comunidade educativa, quer se tratasse de professores, alunos ou outros elementos do *staff* e respeitado por todos, exercendo uma autoridade que aparecia, ante os nossos olhos, como natural.

Quanto à participação dos alunos na tomada de decisões o Reitor diz-nos que:

En lo que funciona en la toma de decisiones en el desarrollo del proyecto, los ayunos no son mucho incluidos porque son muy chicos, pertenecen al básico. Mas, sin embargo, has cierto tiempo, que tomamos un grupo de ayunos e conversamos con ellos sobre ciertos temas sobre lo que les preocupa a ellos ... Pensamos que en la enseñanza media tenemos que pensar en tener uno centro de ayunos e obviamente hay que irles dando responsabilidad.

No que respecta a clase, ellos tienen consejo de curso ondee ponen sus inquietudes, ondee proponen proyectos y izo es muy importante.

Reitor, entrevista

No que respeita aos pais, o panorama é relativamente semelhante.

Los padres tan poco están muy incluidos en las decisiones del Colegio. Las decisiones académicas las tomamos nosotros, las personas expertas. Mas buscamos

tener una buena relación con ellos. Hay una reunión générale por año en que les damos todas las informaciones generales que son importantes. Después hay reuniones por clases mas cercanas en que las profesoras dan a los apoderados todas las informaciones sobre el trabajo que se desarrolla en la clase, etc.

Reitor, entrevista

Quando estive no Colégio soube que existia um Centro de Pais muito activo e vi alguns anúncios de actividades desenvolvidas por esse centro. Pude inclusivamente assistir à Quermesse, uma festa totalmente organizada pelos pais, que envolve toda a escola e cujos lucros revertem para uma obra de solidariedade social. Foi um momento de extraordinária alegria, que muitas crianças indicam como um dos momentos mais felizes.

No que respeita aos valores eles encontram-se expressos num documento bastante completo a que os pais e os professores (ou candidatos a professores) têm acesso.

Cuanto a los valores ellos están bien claros. Los profesores cuando vienen para acá saben que tipo de valores defendemos e incluso los padre, la mayoría, escogen nuestro Colegio pelos valores que implementamos.

Reitor, entrevista

De facto, os 19 professores que responderam ao Inquérito referem que estão de acordo com os valores promovidos, não havendo portanto qualquer voz discordante. O mesmo acontece relativamente às perguntas "se considera que a escola deve promover os valores nos seus alunos" e "se a educação para os valores é parte integrante das suas atribuições".

Os pais não são tão unânimes, embora as vozes discordantes não sejam muitas. 146 pais (96,7%) consideram que a escola, em geral, se deve preocupar em promover os valores, 126 pais

(83,4%) concorda que o Colégio promova os valores junto dos seus filhos, 140 (92,7%) conhece os valores que o Colégio promove, 116 (76,8%) concorda com esses valores e finalmente 100 pais (66,2%) pensam que o Colégio e os que nele trabalham promovem os mesmos valores.

Quanto à eficácia na educação para os valores que a escola procura promover, 135 pais (89,4%) consideram que o seu filho/filha pratica em casa os valores que aprende na escola.

Quanto aos factores pessoais que podem influenciar a capacidade das crianças para adquirirem valores o factor mais valorizado pelos pais é o equilíbrio psicológico (94,0%). Seguem-se, com uma pequena diferença entre eles, um ambiente familiar de carinho (71,5%) e um ambiente familiar com regras firmes mas adequadas à sua idade (70,9%). Os restantes factores são pouco valorizados. Este facto pode ser interpretado considerando que estes pais atribuem especial importância ao equilíbrio psicológico na aquisição dos valores e atribuem possivelmente grande influência às vinculações na construção desse equilíbrio, especialmente as que resultam de um ambiente familiar carinhoso mas firme. É curioso verificar que, das escolas em que fizemos esta pergunta, esta foi a única em que os pais valorizaram desta forma a influência do equilíbrio psicológico da criança na sua capacidade para construir valores. É igualmente interessante constatar que os pais destas crianças atribuem ao exercício da autoridade na família uma importância muito próxima da que atribuem à afectividade.

Curiosamente, no que respeita à responsabilidade na transmissão de valores às crianças, é ao professor da turma que 100% dos pais que respondem ao inquérito atribuem a responsabilidade máxima, seguido pela Igreja à qual 98,7% dos pais atribuem igualmente a responsabilidade máxima. A responsabilidade dos pais a este nível fica-se pelos 60,3%.

Quanto à opinião sobre o Colégio ela não é unânime. Dos 33 pais que quiseram aproveitar a última questão do Inquérito, que os convidava a expressarem-se livremente sobre a escola dos seus filhos, 8 referem questões que considerámos neutras, 10 apontam

aspectos negativos e 15 consideram o Colégio muito positivamente. Vejamos algumas dessas intervenções, começando por um pai neutro.

No hay problema, hay que tener en cuenta que es un colegio nuevo y que los detalles se fueran puliendo con el tiempo, con la entrega y colaboración de todos. Los papas debemos colaborar y hacer críticas constructivas, con el fin de trabajar todos juntos y unidos, por el futuro de nuestros hijos, para que sean niños íntegros y felices.

Pai A, inquérito

Uma mamã expressa-se negativamente com alguma angústia.

Quisiera que la enseñanza sea más clara, con más ejercicios y repasos, un poco más ordenada.

Me gustaría que hubiera una hora de estudios y tareas en el colegio y que los niños pudieran llegar a jugar a la casa y no a seguir trabajando. Para las mamás que tenemos muchos hijos es agotador, sobre todo cuando a más de uno le cuesta más y deben esforzarse con más desgaste resulta angustioso y produce un rechazo contra el colegio.

Mãe B, inquérito

Vejamos agora as opiniões de alguns pais mais positivos.

Estamos muy contentos con los valores que el colegio imparte y como los imparte ya que es un colegio de un ambiente relajado, tranquilo, respetuoso y sobre todo afectivo.

Jergalmente los niños logran una afinidad muy especial con sus profesores. Se sienten parte de una familia que los quiere y respeta en todo su ser.

Pai C, inquérito

El colegio nos gusta mucho porque su educación esta

orientada a formar personas integras y felices que puedan descubrir sus talentos y desarrollarlos para el bien de su comunidad.

Además que sean personas sensibles y autónomas capaces de tomar decisiones por si mismas y con una vida espiritual profunda.

Pai D, inquérito

El colegio ha sido notoriamente influyente en el desarrollo tanto de la personalidad como enriquecedora de mi hijo. En los logros y resultados año a año ha sido destacable el trabajo integral que el colegio ha hecho con mi hijo.

Pai E, inquérito

He recibido una delicada atención a cada hijo (con mucho profesionalismo y amor). Estoy y estamos muy agradecidos con el colegio y cada una de sus profesores (que han estado relacionadas con ellos). Las entrevistas han sido siempre muy bien preparadas. Notamos una atención especial por cada uno de nuestros hijos (Llevamos 8 años en el colegio).

Pai F, inquérito

O que nos trouxe de mais interessante este estudo foi a convicção de que é possível aplicar a Pedagogia de Vinculações a uma instituição escolar. Os resultados pareceram-nos animadores. A escola deu-nos a agradável sensação de *uma grande família* onde todos se sentiam aceites e felizes. A alegria era uma constante. A figura do Reitor uma verdadeira figura paternal. A aprendizagem decorria normalmente bem e os valores eram tranmitidos com convicção e eficácia.

Questões de investigação como a 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e a 12<sup>a</sup> surgem-nos como muito importantes para o Problema em estudo. De entre todas estas a 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> parecem-nos como

especialmente relevantes. Pensamos que as questões respeitantes à relação escola/família, aparecem como igualmente válidas, não tanto pelas respostas obtidas mas pelo que pudemos observar.

Pensamos, no entanto, que a utilização da Pedagogia de Vinculações dava essencialmente forma a todas as questões relacionadas com o currículo oculto: as relações entre todos aqueles que fazem parte da escola, as regras existentes, o tipo de disciplina, a forma de passar informalmente os valores, as relações com os pais, enfim, o ambiente profundamente familiar de que já falámos e que nos pareceu a característica mais marcante deste Colégio. No que respeita ao currículo formal, apenas a nível do jardim de infância pudemos detectar o que considerámos realmente uma pedagogia escolar coerente com a pedagogia de vinculações, sob a forma de uma adaptação do currículo de orientação cognitivista (*high scope*). Pensamos que, para além desta, e nomeadamente nos outros níveis educativos, seria possível encontrar metodologias de ensino mais compatíveis com a pedagogia de vinculações, que a reforcem e a enriqueçam.

## Notas conclusivas

Dentro do paradigma escolhido, um paradigma pós-positivista, houve a constante preocupação de rigor, procurando cruzar o máximo de informação recolhida através de diferentes técnicas, num grande respeito por todos os participantes, quer se tratasse de adultos, quer se tratasse de crianças.

A metodologia de investigação utilizada, o estudo de casos, foi para nós muito gratificante. Estudar escolas é certamente o sonho de todo o professor e, nomeadamente, quando esse professor é formador de outros professores. As escolas estudadas, mesmo as que o foram apenas como estudos exploratórios, revelaram-se casos cheios de interesse e de pertinência para esta investigação.

Das técnicas de recolha de dados utilizadas, as que se mostraram mais ricas em informação foram as entrevistas com informadores privilegiados, as respostas abertas dos inquéritos, os textos produzidos pelas crianças e a observação informal.

Os menos ricos foram, sem dúvida, as respostas fechadas dos inquéritos e os textos formais.





## **CAPÍTULO 9**

### **UMA ESCOLA E UM PROJECTO EDUCATIVO**

#### **A ESCOLA DOS CEDROS**



La joie à l'école, la présence, la reconnaissance et la stimulation des expériences positives en son sein ne sont pas chose évidente, loin de là. L'école est largement perçue par ceux qui la fréquentent comme triste, morne, négative, sanctionnante, impositive. On ne parle pas d'amour à l'école, ou si peu.

Comment affectivement s'attacher à une telle école? Comment établir des relations positives avec les enseignants dans une telle situation? Et comment s'approprier le savoir s'il n'y a aucune possibilité d'attachement?

Pourtois & Desmet, L' Education Postmoderne

A primeira vez que entrei na primeira escola portuguesa estudada senti um ambiente amistoso e cooperante. Essa sensação revelou-se duradoura e relativamente universal. Toda a escola estava impregnada por essa ambiência de calor: as cortinas de cor quente, as paredes recobertas de desenhos e trabalhos das crianças, o tom carinhoso com que as professoras se dirigiam aos alunos ou a alguma mãe que aparecia, a cooperação presente nas relações entre professoras.

Nem as roupas muito usadas das crianças, por vezes até pouco cuidadas, ou o espaço exterior do recreio, totalmente despido e árido, desfaziam essa agradável sensação de acolhimento.

Neste capítulo, no qual se descreve o primeiro estudo de caso realizado no âmbito deste estudo, iremos referir-nos a esta escola utilizando uma designação fictícia que nos permita simplificar a escrita. A designação escolhida foi a de "Escola dos Cedros".

Visitei regularmente esta escola entre Abril e Setembro de 1998, respeitando o período de férias do Verão. Pude assim

realizar observações informais e proceder aos diversos tipos de recolha mais formal de dados entre o final de um ano lectivo e o princípio de outro. Durante os meses de Maio e Junho trabalhei na escola vários dias em cada semana. Voltei lá no final do ano lectivo seguinte.

Procurámos:

- estudar o meio do qual provêm os alunos;
- averiguar a educação para os valores realizada pela escola;
- analisar as estratégias utilizadas nessa educação;
- tentar perceber em que medida o ethos escolar era favorável ao aparecimento de vinculações;
- verificar se existiam entre os alunos e os professores e os alunos e a própria escola relações que pudessem ser classificadas como vinculações, de acordo com a definição de Kentenich apresentada no capítulo 4;
- no caso de se comprovar a existência dessas vinculações, procurar perceber da sua possível influência na aquisição de valores por parte da criança.

Para a recolha da informação utilizámos os instrumentos referidos no capítulo 8, bem como a observação informal que foi sendo registada.

Os quadros que contêm os resultados das respostas fechadas de todos os inquéritos bem como a análise de conteúdo das respostas abertas do inquérito constituem o Anexo 3.

Para além dos inquéritos foram feitas quatro entrevistas. Duas delas foram realizadas precocemente, perto do início dos trabalhos, com objectivos exploratórios. A primeira com uma professora da escola que habita o próprio bairro, por ter sido considerada como uma informadora especialmente qualificada, quer sobre a vida da escola, quer sobre o contexto em que esta se insere. A referida professora será designada neste trabalho por **Professora B**. Dados os objectivos que se pretendiam

atingir, a entrevista foi concebida como não estruturada, sendo orientada por uma questão muito geral colocada no início.

**Questão:** *Por favor fale-me sobre este bairro, sobre as famílias que nele vivem e sobre a sua escola.*

Ao longo da entrevista foram feitas mais algumas perguntas no sentido de precisar temas que estavam a ser abordados.

A segunda entrevista foi realizada com a Coordenadora do Projecto "A Criança em Acção" que, como já referimos, apoia a Escola dos Cedros. Foi considerada igualmente uma informadora qualificada. Pensámos que nos poderia fornecer informações relativamente objectivas, não só devido à sua própria formação (doutoramento em Psicologia), mas também por se tratar de alguém que, embora trabalhando na escola há vários anos, não pertencia ao seu staff. Tinha, portanto, sobre ela um olhar mais distanciado. Será designada por **Formadora A**.

Tratou-se, tal como a anterior, de uma entrevista exploratória, destinada a obter uma visão exterior sobre a escola em estudo, foi orientada por uma só questão.

**Questão:** *Por favor, refira-me tudo o que, sobre a escola X, considera que poderá ser útil para o meu trabalho.*

A primeira entrevista foi gravada e posteriormente transcrita (Anexo 4). A segunda, após uma tentativa falhada de gravação, acabou por ser escrita directamente pela entrevistada. Constitui o Anexo 5.

A terceira entrevista foi feita com a **Directora da escola**, com a finalidade de conhecer em maior profundidade o estabelecimento de ensino que dirige, obtendo informações que nos interessavam e ainda não possuíamos ou esclarecendo dúvidas que se nos haviam levantado. Por tal razão foi pensada como uma entrevista estruturada. Foi igualmente gravada e transcrita. A sua transcrição pode ser consultada no Anexo 6. Foi realizada cerca de um ano depois de termos feito a maioria da recolha de

dados e já depois destes analisados.

Esta última deslocação à escola serviu igualmente para perceber se teria havido alguma evolução, positiva ou negativa no ethos escolar que fosse detectável através de simples observação.

A quarta e última entrevista foi efectuada com um Juiz do Tribunal de Cascais, simultaneamente membro da Comissão de Protecção de Menores do mesmo concelho. Foi feita após o trabalho de campo realizado nas duas escolas portuguesas estudadas como estudos de caso. Destinava-se a detectar os problemas de marginalidade que emergem como predominantes nos bairros envolventes das escolas às quais pertencem os respectivos alunos. Optou-se por uma entrevista não estruturada porque não sabíamos com suficiente exactidão, à priori, quais as informações que poderíamos recolher. Por outro lado considerámos que, com uma entrevista aberta, o referido informador se sentiria mais à vontade para nos dar tudo aquilo que considerasse útil para o nosso estudo. A questão orientadora foi a seguinte:

***Questão:** Quer falar-me, por favor, sobre tudo o que considere útil para o meu estudo, acerca do ambiente dos Bairros X e Y, nomeadamente a nível de menores?*

A transcrição desta entrevista constitui o Anexo 7.

## **9.1 A Escola e o meio envolvente**

### ***CARACTERIZAÇÃO***

Na escola em estudo ministra-se apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como já foi referido, situa-se num bairro suburbano no concelho

de Cascais, na área metropolitana de Lisboa. Durante este capítulo referir-nos-emos a este bairro designando-o por "X".

Como todas as escolas portuguesas deste nível de ensino, funciona num edifício pertencente à Câmara Municipal, que é assim responsável pela sua conservação. É igualmente responsável pelo seu equipamento e por todos os recursos materiais necessários ao seu funcionamento.

Os recursos humanos, professores e funcionários, são disponibilizados pelo Ministério da Educação, como acontece com os restantes níveis de ensino. São atribuídos à escola através de concursos públicos, realizados pelo referido Ministério, no qual a escola ou a sua direcção não têm palavra alguma a dizer. A autarquia, aliás, também não é ouvida. A colocação de professores é da exclusiva competência do Ministério da Educação.

A escola encontra-se em boas condições de conservação. As aulas são amplas, bem iluminadas e bem arejadas. O mobiliário encontra-se em bom estado. A actual equipa colocou cortinas de uma cor viva nas janelas, o que dá um ar alegre e acolhedor às salas. Para além das salas de aula, possui ainda um bom ginásio, com pouco equipamento, uma sala para trabalhos com barro, bastante espaçosa e um *hall* que funciona simultaneamente de secretaria e de sala de professores. Para além do equipamento das salas de aula, constituído exclusivamente por mobiliário, quadro preto e quadros de afixação, possui ainda uma fotocopiadora, uma televisão e um vídeo. E 1997/98 não existia nenhum computador, nem para fins administrativos nem para fins didácticos. Quando me desloquei à escola no final do ano lectivo de 1998/99 para recolher os últimos dados, detectei que havia uma criança com paralisia cerebral a frequentar a escola desde o início do ano. Só quase no fim do ano se conseguiu um computador para seu uso pessoal. Este havia sido requisitado um ano e meio antes, quando se teve conhecimento de que a criança deveria vir a ser colocada nessa escola. No entanto a resposta das entidades competentes foi nula. Foi a Directora da escola que, finalmente, vendo a enorme falta que o

computador estava a fazer à criança, conseguiu arranjar, fora do Sistema, quem o subsidiasse. Com isso só conseguiu enormes problemas, conforme dá a entender pelo comentário que faz<sup>63</sup>.

... e mesmo assim tive problemas. Fui acusada não sei bem do quê ... tive milhões de reuniões para justificar porque é que tinha feito isto, quando o Estado não deu.

Directora, entrevista

A área descoberta é ampla, permitindo ter um espaço reservado a jogos de bola. Poderia ganhar um aspecto mais acolhedor se fosse ajardinada. A direcção já havia feito diversos esforços nesse sentido, nomeadamente solicitando apoio aos pais, mas sem qualquer resultado.

A gestão administrativa da escola é assegurada, como em quase todas as escolas portuguesas deste nível de ensino, por uma direcção composta por dois elementos: directora e subdirectora<sup>64</sup>. Nenhum destes elementos possui redução de horário, o que aliás se torna muito difícil num nível de ensino em que este é garantido por um único professor.

A gestão pedagógica é efectuada pelo Conselho Escolar, composto por todo o corpo docente. Não tem poderes sobre as opções pedagógicas que cada professor faz dentro da sua sala de aula, pelo que se limita a elaborar e coordenar o Projecto Educativo e as actividades que a escola promove como um todo. O Projecto Educativo, a que tivemos acesso, contem, embora de forma muito resumida, as opções pedagógicas assumidas como fundamentais, bem como as estratégias escolhidas para concretizarem as referidas linhas pedagógicas. Constitui o Anexo 8.

Fica assim um vazio no que respeita ao apoio e orientação pedagógica a prestar a cada docente, pelo que cada um se assume

---

<sup>63</sup> Este facto apenas se relata pela percepção que nos dá do empenho destas professoras na educação das crianças, apesar dos factores adversos presentes no sistema.

<sup>64</sup> Nalgumas escolas a figura da subdirectora não existe.



como o único responsável pela sua própria prática pedagógica.

Para além disto, e como já atrás referimos, os professores não são escolhidos pelas suas opções pedagógicas, pelo acordo entre estas e as da escola enquanto organismo educativo. A Direcção da escola não tem o poder de contratar, reter ou dispensar qualquer docente. O Conselho Escolar também não possui tal poder, o que, apesar de ser um órgão muito mais diluído, poderia em parte minorar a falta de poderes da direcção.

Este sistema não favorece nem a coerência pedagógica da escola nem a força no seu actuar, negando-lhe, na prática, o direito a possuir um rosto, isto é, um verdadeiro projecto pedagógico específico e um sistema assumido de valores comuns.

No entanto, iremos ver que, no caso estudado, o corpo docente encontrou uma estratégia para ultrapassar este problema.

### **ECOLOGIA HUMANA ENVOLVENTE**

O bairro de onde provêm as crianças é habitado por famílias que, na sua maioria, apresentam problemas de desestruturação, desorganização, marginalidade. A maioria das famílias provêm das nossas antigas colónias, tendo-se iniciado em 1975/76 após a sua independência. Foram instalados precariamente em tendas. Mas a imigração continuou e começaram a construir-se barracas. O realojamento em prédios de habitação social começou com o apoio da Cruz Vermelha e, mais tarde, da Fundação Gulbenkian e da Câmara Municipal de Cascais. Quando o estudo foi realizado restavam já poucas barracas e nenhuma tenda.

Pelos dados referidos no quadro 9.1, ficamos com a ideia que as famílias não são muito numerosas. A leitura destes dados não pode, no entanto, ser feita de forma linear. Há que entrar em consideração com o facto de que a maioria das famílias que compõem o bairro são de etnia africana. Tal significa que o conceito de família é mais alargado do que na Europa, não se limitando normalmente apenas a um casal e seus filhos. O número de crianças dessa família alargada é normalmente superior ao da família nuclear. Acresce que em muitas casas vive mais de uma

família, o que faz igualmente aumentar o número de crianças. Nos inquéritos aos alunos não foi fácil dizerem-nos quantos irmãos têm.

Quanto filhos tem?		
1 filho	7	8,0%
2 filhos	18	20,7%
3 filhos	15	17,2%
4 filhos	8	9,2%
5 filhos	9	10,3%
6 filhos	3	3,4%
7 filhos	5	5,7%
8 filhos	6	6,9%
9 filhos	1	1,1%
Em branco/nula	15	17,2%

Quadro 9.1 Número de filhos de acordo com informação dos pais.

Um comentário retirado da entrevista com a professora B reforça a ideia de que existem, no bairro, agregados familiares complexos.

São famílias muito complicadas em que, às vezes, há tios que são primos, que são quase irmãos, famílias muito complicadas..

Professora B, entrevista

O facto de a composição dos agregados familiares ser complexa pode, em si mesmo, não ser problemática. Recolhemos, no entanto, testemunhos que apontam para a existência de comportamentos socialmente reprovados em menor ou maior grau. O excerto seguinte refere genericamente situações que vão da toxicodependência ao abuso sexual ou à promiscuidade.

Há muitos casos de toxicodependência. Há muitos que são postos de parte pela família, ou a traficar ou a prostituírem-se. Há abusos sexuais bastante graves por parte dos pais ou mesmo de padrastos. Há cenas que miúdos vêem porque muitos deles vivem em casa de três ou quatro famílias. Os pais não respeitam os momentos das crianças e também não sabem ter uma vida íntima

calma.

Professora B, entrevista

Este tipo de comportamentos tornam o ambiente do bairro pesado, pouco próprio para acolher crianças, educá-las e ajudá-las a crescer equilibradamente, transformando-se em cidadãos honestos e socialmente integrados.

Particularizando as situações, a Directora aponta algumas famílias de alunos que apresentam problemas específicos.

... o pai não trabalha, é alcoólico e bate à mãe em frente às crianças e parte tudo. Já partiu a casa nova, a porta, as mobílias, tudo, pela noite fora ... ensina os rapazes a matar. Portanto, a defesa dos rapazes é matar. Matar mesmo, matar fisicamente, seriamente!

... e depois temos a família X em que, de vez em quando, eles não aguentam o stress em que vivem, o corte de água, não ter água, não ter luz, ter um irmão drogado com Sida em casa, ter a irmã grávida que etc.. ter os dramas todos que uma mãe destituída acarreta ... , terem piolhos, terem sarna, terem ... Terem tudo e não terem nada. E depois, de vez em quando, chegam aqui e já não aguentam mais. E têm assim uns comportamentos nesses dias que depois tem que se ter um trabalho ... , falar com a psicóloga, falar com eles. Neste momento já dominamos bem essas situações.

Temos um que vem duma família em que, pelo menos o que nos foi dito, eles são todos esquizofrénicos, têm que ser todos tratados e ela (a mãe) não os trata.

Directora, entrevista

Também as crianças se referem às suas famílias em textos que recolhemos. Eles revelam-nos, em muitos casos, situações familiares quase dramáticas, confirmando os depoimentos anteriores. A prisão aparece-nos frequentemente como normal. Há membros da família referidos de forma pouco amistosa e

apelidados de, "maus" e "antipáticos".

Das situações descritas ressalta uma melancolia e, por vezes, um fatalismo de quem nunca conheceu outra forma de estar na vida.

O Talana fica a dormir e faz o jantar. O meu irmão Joca trabalha na cadeia porque está preso.

O meu pai é simpático e trabalha de noite. ...

A minha mãe é antipática e está sempre a bater-me. Quer que eu me porte bem.

Criança Y

... O Nuno está preso ele às vezes vai para casa de precária e ele traz roupa dele para lavar. ...

Criança Z

... A minha irmã é má e o meu irmão também.

A minha tia está na prisão e queria que ela saísse da prisão.

Criança V

Por vezes as crianças descrevem as famílias com alguma frieza, dando-nos delas uma visão muito realista. Ficamos com a sensação de que, para muitas destas crianças as condições de existência não são fáceis. De alguma forma, isso deve reflectir-se no seu olhar sobre a vida, nas suas atitudes, no seu aproveitamento escolar.

No caso seguinte a agressão parece marcar a hierarquia presente. O pai vem "tonto" quando vai ao café e uma das irmãs está grávida. Mas nem tudo está mal, porque a "mãe é bonita" e traz comida para casa e o pai leva os dois mais novos ao supermercado.

Alguns confessam que são pouco aceites ou pouco amados e que isso não os deixa ser felizes.

A criança que escreveu o texto da figura 9.1 demonstra grande tristeza por não ser reconhecida pelo pai e rejeita, veementemente, por sua vez, a figura do padrasto.

Comparações  
A minha família  
A minha mãe bate-me.  
O meu pai às vezes quando vai ao trabalho  
vem um bocadinho tarde.  
A barina bate-me  
A minha mãe bate-me às vezes  
O meu pai bate a minha mãe.  
A minha irmã Sofia está grávida  
A Joana é repilana.  
Eu bate a Joana.  
A minha mãe trata de nós,  
A minha avó está doente na cama  
O meu avô morreu.  
A minha prima tem a alha fechada  
A minha mãe é bonita  
A minha mãe traz comida da Póvoa  
para comerem.  
O meu pai vai ao barimento com a Joana  
e amiga  
Verónica

Figura 9.1

Texto de uma criança sobre a família (aluno X)

Esta mesma criança acredita que é a pior da família. Diz-se mal-educado, confessa que não gosta de fazer os trabalhos de casa e dá-nos de si uma auto-imagem bastante negativa. Quando não nos sentimos acolhidos e amados, acreditamos que tal acontece por nossa culpa, porque somos "mal-educados" ou nos comportamos de forma que não agrada aos outros.

Sou feliz quando, vou passear, fazer desporto e etc...  
 Sou feliz quando, estou a estudar, quando a minha família está reunida, desincomodada.  
 Sentia-me muito feliz se o meu pai acreditasse que eu e a minha irmã também somos filhos dele. Gostava que o meu padrasto, visse a minha vida para sempre.  
 Eu nunca mais o vi. Sentia-me muito feliz, se tivesse paz e amor.

Wilson Damião

Figura 9.2 Texto de uma criança sobre o tema "Ser feliz" (aluno W. D.)

Finalmente, citamos duas crianças que se referem com tristeza à falta de carinho. A primeira revela ainda um sentimento de culpabilidade por situações de zanga entre os pais. A segunda impressiona-nos ao colocar no mesmo prato da balança a falta de carinho e a falta de pão.

Estou triste quando estou sozinha em casa.

Quando não me dão carinho. ... Quando os meus pais se zangam por minha culpa.

Aluna T. M., texto sobre o tema "Aquilo que me põe triste"

Quando não me dão carinho fico triste.

Quando não me dão comida fico triste.

Aluno J. F., texto sobre o tema "Aquilo que me põe triste"

O Juiz da Comissão de Protecção de Menores, que foi entrevistado, dá-nos igualmente a sua visão acerca do bairro.

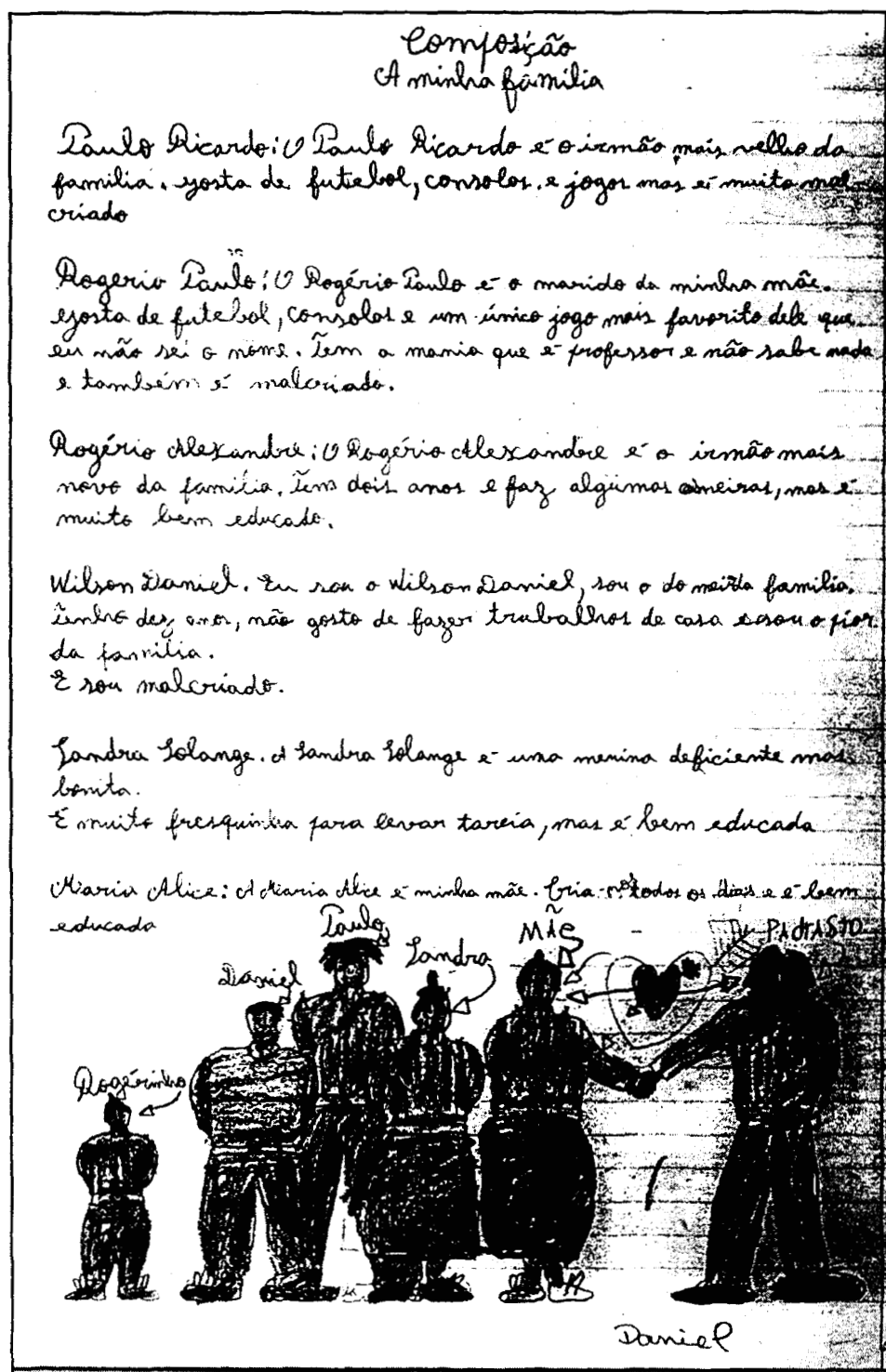


Figura 9.3 Texto da criança U

Considera a existência de famílias pouco estruturadas do ponto de vista económico e social. Defende que a instabilidade

económica provoca uma grande pressão que ocasiona, por sua vez, negligência e maus-tratos.

Sinto que no bairro onde se encontra a *Escola dos Cedros* são mais agregados familiares que não se conseguem estruturar no ponto de vista económico, que têm bastantes filhos, bastantes crianças fazem parte do agregado familiar e que, com alguma facilidade, deixam de impor às crianças um mínimo de regras básicas. As crianças deixam de frequentar a escola, as crianças começam a andar na rua, crianças de 8 e 9 anos com grupos de indivíduos mais velhos, também eles menores. Existe muita delinquência no bairro onde se encontra a *Escola dos Cedros* ... eu diria que a situação do bairro onde se encontra a *Escola dos Cedros* é mais "explosiva" do que a do bairro onde se encontra a *Escola dos Plátanos*. Isto porque há uma percentagem de delinquência muito maior no primeiro bairro.

Juiz da Comissão de Protecção de Menores, entrevista

Refere ainda a inexistência de actividades extra-curriculares para adolescentes e jovens, que contrariem a tendência para se agregarem em bandos formados e comandados normalmente por menores, rapazes com 14 a 15 anos. Praticam roubos e desacatos de toda a ordem. Os pais perderam desde muito cedo o controlo destes jovens, não sabem por onde andam nem o que fazem.

Esse bairro não tem o mínimo de estruturas de apoio. É um bairro em que as crianças não têm nada, não têm, em termos desportivos, um campo onde possam dar uns pontapés na bola, não têm uma associação que os recolha nos tempos livres. Enfim, de forma que as crianças, quando não têm nada que fazer e os pais são obrigados a trabalhar, saem para a rua e facilmente se aliam a bandos, a outros bandos de rapazes já com os seus 14-15 anos, que praticam os pequenos furtos, para além de que têm um grande chamariz, digamos assim, que é um Centro Comercial, que, quer se queira quer não, é para aquela população e para aqueles miúdos uma ilusão. Eles vão ao



, Centro Comercial e vêem as lojas com os mais variados artigos, querem aqueles artigos e não os conseguem ter. Portanto, aquilo é um chamamento a qualquer coisa, que é o pequeno furto, que eles facilmente vão praticar.

Juiz da Comissão de Protecção de Menores, entrevista

### **ECOLOGIA HUMANA INTERNA**

A escola possuía, em 1997/98, sete professores para um corpo de 104 alunos. Uma das professoras funcionava como apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem. Os alunos estavam organizados em sete turmas: uma de 1º ano, uma de 2º ano, uma de 3º ano, três de 3º e 4º anos e uma outra formada por um pequeno grupo de alunos todos com especiais dificuldades de aprendizagem e idade superior a 10 anos. A percentagem de alunos de etnia africana era de 76,9%. Em 1998/99, o número de alunos aumentou para 112, e o número de professoras diminuiu para 6, continuando uma delas como professora de apoio. O Ministério da Educação não deu explicações para estas alterações.

Possuía ainda três auxiliares educativas, uma das quais prestava um pequeno apoio a questões administrativas. Estas três auxiliares cumpriam as funções que habitualmente lhes são atribuídas em Portugal: vigilância e serviços de limpeza.

Para compreender o ambiente humano da escola torna-se necessário recuar um pouco no tempo.

Até ao ano lectivo de 1994/95, quase poderíamos afirmar, sem grande erro, que o corpo docente era flutuante. Com esta afirmação queremos dizer que os professores permaneciam na escola por muito pouco tempo. Uma vez colocados, assumiam funções já com um preconceito negativo, devido à imagem pouco positiva que a escola possuía. Trabalhando independentemente uns dos outros, não conseguiam criar um ambiente de ordem e tranquilidade mínimos que lhes permitissem ensinar. A

hostilidade mútua entre alunos e professores atingia níveis tais que provocava um terrível desgaste. Enquanto as taxas de absentismo dos alunos se mantinham em níveis muito elevados, os professores recorriam ao atestado médico por períodos suficientemente longos, de modo a garantir a substituição definitiva.

Em termos de escola é muito complicado. Não havia regras e estes miúdos eram vistos como os miúdos do bairro X. A grande maioria dos professores que por aqui passou já vinham com a imagem de virem aturar os miúdos do bairro X e com a ideia "Nossa Senhora, o que me aconteceu?" E isso era transmitido aos miúdos. Eles eram quase convidados a não aparecerem na escola para não fazerem confusão. Quanto menos viessem melhor. E os mais velhos, como sentiam isso, apostavam entre eles qual era a primeira professora que ia para casa de atestado médico, porque tinha ficado "maluquinha" por causa deles.

... A escola estava feia, degradada, papéis afixados de há quatro ou cinco anos, miúdos que batiam nos professores, professores que se deixavam entrar em situações horríveis, não os ajudando, considerando-os um estorvo. Estavam aqui num horário de funcionalismo público, das nove às três horas e quanto mais depressa acabasse o dia melhor. Tudo era pretexto para fechar a escola ...

Professora B, entrevista

Na passagem do ano lectivo de 1994/95 para o seguinte não permaneceu na escola nenhum professor. O corpo docente, totalmente renovado, passou por um período inicial que foi ainda marcado por muita instabilidade. As professoras, que não pretendiam trabalhar na escola, conseguiram ser transferidas. Outras tinham problemas pessoais e acabaram igualmente por sair.

Algumas professoras, no entanto, foram permanecendo na escola, motivadas pela esperança de poderem ajudar aquelas crianças a

melhorarem as suas atitudes, a começarem a aprender, aumentando o seu sucesso escolar e a sua capacidade de enfrentar a vida.

Mas as dificuldades foram muitas. Uma das primeiras residiu na forma como os professores são colocados na escola, como nos deixa entender a Directora na citação que se segue.

No 1º ano que entrei aqui, eu entrei em fins de Setembro e até Dezembro saíram meninas (professoras) do Norte que estavam aqui colocadas e não queriam cá estar ... foi o pior ano, o ano da entrada e saída, nomeadamente desse ano lembro-me que a subdirectora era uma pessoa doente mental, com problemas graves de psiquiatria, que em Dezembro se foi embora. Toda a gente sabia no Ministério, mas deixaram-na estar cá ... Como tivemos uma directora que tinha um processo disciplinar por roubo. Nem foi homologado o cargo dela. Eu nem vou contar o resto, não me apetece nada, mas é muito feio.

Portanto, a legislação, todo o esquema montado, não permite iniciar um ano com o máximo de seriedade, é mentira.

Directora, entrevista

Apesar de todas estas dificuldades, resolveram deitar mãos à quase impossível tarefa de reabilitar a escola e transformá-la num verdadeiro local de acolhimento e educação de crianças. Começaram a trabalhar em grupo, tentando encontrar linhas conjuntas de actuação, Compreenderam que, se queriam ajudar aquelas crianças, era absolutamente imprescindível juntar esforços. Era essencial encontrar um projecto educativo comum, uma forma de actuar coerente e concertada.

Em 1995/96 juntou-se aqui um grupo de docentes todo novo. Ninguém se conhecia. Tínhamos ideias, cursos e perspectivas de ensino totalmente diferentes uns dos outros. Mas, na realidade, conseguiu-se dar a volta.

Professora B, entrevista

A escola estava muito degradada, em profundo abandono. As paredes por pintar, os vidros partidos, as casas de banho em muito mau estado, o recreio completamente abandonado, sem zonas ajardinadas e com ervas daninhas nascendo por todo o lado. Trabalhos antigos, feitos pelas crianças, permaneciam pendurados das paredes em expositores igualmente envelhecidos. Todo o espaço emanava um ar de tristeza pouco adequado ao acolhimento e educação de crianças.

Não foi fácil transformar este estado de coisas. Recuperava-se uma parte e essa mesma, ou outra, aparecia de novo degradada. Só foi possível inverter esta tendência quando as próprias crianças começaram a sentir a escola como coisa sua, como um espaço que era deles e que, como tal, importava cuidar e preservar. Foi um trabalho lento e persistente, de quem acredita que, sem a participação dos principais interessados, a organização, a ordem e a limpeza de toda a área da escola era tarefa impossível. E que todo esse processo faz parte da acção educativa.

Depois passou-se a uma fase em que nós chegávamos diariamente à escola e encontrávamos vidros partidos, havia coisas danificadas, estragadas, roubadas ...

Começámos a embelezar a escola, a pintar, a arranjar, para eles participarem nisso e criarem uma estima pela escola e a vida escolar em si.

... Depois eram as próprias crianças da escola que diziam: "Professora, no fim-de-semana fulano, fulano ... estiveram na escola e partiram estes vidros."

Professora B, entrevista

O ambiente da área envolvente também se reflectia inevitavelmente na escola, criando um clima de instabilidade e uma agressividade que estava sempre latente.

Famílias desequilibradas e complexas mantinham uma posição hostil relativamente à escola, o que em nada favorecia as relações mútuas.

, Cheguei a esta escola a 1 de Setembro de 1995 onde encontrei tudo num caos total ... Fui agredida pessoalmente e fui parar ao Hospital de Cascais com traumatismo craniano e maxio-facial (ocorreu com uma mãe e dentro da secretaria/sala de Professores em horário curricular) ...

Professora C, entrevista

Esta agressividade revelava-se igualmente entre as próprias crianças, por vezes verbalmente e até sob formas de violência física mais ou menos claras. As crianças batiam-se frequentemente, estragavam o que não lhes pertencia e muitas vezes também o que lhes pertencia. No recreio, e quantas vezes dentro das aulas, lutavam entre si, magoavam-se seriamente. Repetiam dentro da escola o que observavam fora dela. Tudo parecia legítimo, não existiam regras nem princípios. O corpo docente não parava para reflectir sobre esta situação e procurar soluções. Ninguém na escola parecia ter capacidade para ajudar as crianças a alterarem o seu comportamento, as suas atitudes, a sua forma de estar na vida.

E tudo isto vinha para a escola. E não há forma de serem resolvidos porque depois havia a agressão, a tarefa ... Nós tentámos integrarmo-nos nesses problemas lentamente, perceber porque é que era assim, evitar que chamassem nomes, explicar que aqui não era sítio de tratar de conflitos, que as coisas se tratavam a conversar ...

Professora B, entrevista

Com o novo corpo docente, a escola tentou ajudar as crianças a mudarem a sua maneira de se relacionarem com estes problemas. Houve a preocupação constante de que aprendessem a gerir os seus conflitos pelo diálogo e não pela agressão. Um diálogo construtivo, sem violência verbal, sem recurso sistemático ao insulto, tão natural no meio sociocultural de que estas crianças provêm.

Eles insultam-se muito: "A tua mãe, a tua irmã anda aqui e acolá, anda ao ataque, já esteve com este e com aquele." E é verdade e é transmitido e os miúdos sabem. Achas que, se te acontecesse isso, gostavas que te apontassem o dedo à tua família, à tua irmã, à tua mãe, ao teu pai? Não queremos cá isso. Vocês têm que dialogar, cada um tem os seus problemas e têm que se aceitar como são."

Professora B, entrevista

Os pais são muitas vezes coniventes com as atitudes negativas dos filhos, negligenciando a frequência da escola, o estudo e o bom comportamento. As expectativas relativamente ao sucesso escolar e até ao êxito na vida dos mais novos são frequentemente baixas. Muitas vezes chegam a ser cúmplices com o absentismo e a falta de interesse por eles manifestada.

Os problemas das famílias tendem assim a perpetuar-se. Se o percurso escolar não foi importante para os pais, porque há-de ser para os filhos? O que é valorizada é a habilidade para se desembaraçar na vida, conseguir o sustento e, se possível o bem-estar. Os meios não são considerados como realmente importantes. Como também não são importantes a realização profissional e pessoal de cada um ou a sua capacidade de integração numa sociedade em que muitas vezes passam à margem.

Normalmente os pais não aceitam sequer a crítica, ou serem chamados e dizer-se-lhes que " O menino falta à escola. Têm 15 faltas. Porquê? Foi ao médico, está doente, o que é que tem? Traga um atestado médico, se está assim tão doente, deu 15 faltas ... " começam a mentir outra vez. A mentira cria pernas, a criança começa a perceber, porque ouve a mentira e então começam-se a descobrir-se os dramas, os problemas, outra vez, as confusões ...

Eu acho que às vezes a gente nem sabe bem o que é que se passa. É tão confuso, tão confuso, mentem tanto, tanto, tanto! ... que nem dá para perceber muito bem ... E

, isto é uma situação real e diária.

Directora, entrevista

O corpo de alunos estava, como foi dito, muito indisciplinado. No entanto, o ambiente do bairro e a desestruturação das famílias não era possivelmente a única causa. O longo período de instabilidade que a escola havia vivido, tinha certamente contribuído para este estado de indisciplina. Os cabecilhas exerciam grande ascendente, normalmente negativo, sobre os restantes alunos. A agitação era constante, perturbando o ambiente de trabalho e impossibilitando qualquer tentativa de ensinar ou sequer de fazer funcionar normalmente uma aula.

Os professores não conseguiam ensinar e os alunos não conseguiam aprender. Todo o sistema gerava uma grande frustração e, conseqüentemente uma grande desmotivação a todos os actores intervenientes.

Realmente os dois primeiros meses foram muito dramáticos porque os miúdos não tinham hábitos. A escola era aquele sítio para onde os pais os obrigavam a ir. Era um frete. ... Mas conseguiu-se ultrapassar as coisas. Foi muito difícil, tivemos horas bastante amargas quando o grupo dos "grandes" nos olhava de lado "Afiml o que é que estas querem?" Desconfiados, simplesmente desconfiados, porque as anteriores professoras se limitavam a dizer: "Não vens à escola, melhor ainda!" ... Eles transmitiam às pessoas do bairro: Hoje vou mandar uma professora para casa". E mandavam mesmo.

Faltavam porque não tinham horários para chegar, ninguém os responsabilizava."

Eu sinto que a turma que tenho eram crianças muito complicadas, miúdos com os primeiros e segundos anos muito difíceis<sup>65</sup>, que batiam, que se agrediam, viravam cadeiras, não havia hábitos de higiene, não sabiam

---

<sup>65</sup> À data desta entrevista, os alunos da Professora B frequentavam o 4º ano.

distinguir o papel higiénico do papel das mãos.

Professora B, entrevista

Essa construção comum de uma escola diferente demorou tempo e gastou muitas energias. Conforme acabámos de mencionar, o ponto de partida era constituído por: uma escola fisicamente muito degradada, frequentada por um grupo de alunos difícil e indisciplinado, mergulhada num meio envolvente onde os problemas eram muitos e com um corpo docente heterogéneo que assumia opções pedagógicas bastante diferentes.

O primeiro trabalho a desenvolver estava relacionado com este último ponto. Era necessário conseguir que professores, que tinham tão pouco em comum, formassem equipa. Sem que tal acontecesse não era possível produzir qualquer transformação verdadeira e duradoura porque ao corpo docente compete conduzir toda a vida da escola. Tal foi entendido pelo Projecto "A Criança em Acção" que, nessa perspectiva actuou. Conseguiu que todos os professores se reunissem em torno dos problemas da escola e das mesmas questões educativas, reflectindo sobre a melhor forma de encontrar uma solução. O emergir de uma professora com características de chefia, profundamente interessada em encontrar o melhor para aquelas crianças e respeitada por todos aqueles que trabalhavam na escola, veio facilitar todo este processo.

Algumas dissidências em anos anteriores (dois anos anteriores)<sup>66</sup> entre as docentes tomaram formatos desagradáveis e mesmo perversos, que interferiram com o ambiente relacional e o humor em geral. Situação actualmente ultrapassada, deu origem a uma equipa docente com uma liderança forte e inquestionável.

Formadora A, entrevista

Em 1998, a quando do trabalho de campo nesta escola, pude ainda observar alguns indícios dessas dificuldades, nesse momento já muito esbatidas.



O passo seguinte residiu na construção progressiva e gradual de uma relação de atenção, carinho, autoridade e respeito entre as professoras e as crianças. Era indispensável mudar o clima da escola. A tarefa apresentava-se árdua e requeria tempo, paciência, esforço e determinação e principalmente uma grande consciência das metas a atingir. Sendo a escola um **sistema**, como tal se comporta: Uma intervenção brusca iria provocar o despoletar de mecanismos de defesa, impedindo a mudança pretendida e induzindo um abalo perturbador. Impunha-se, assim, intervir em todas as vertentes que revelassem desvios relativamente ao perfil idealizado, mas era indispensável fazê-lo com prudência. Parece ter sido essa a estratégia seguida.

Esta escola sofreu, nos últimos 4 anos, um processo evolutivo marcado e que a tem encaminhado para um clima relacional e pedagógico progressivamente mais equilibrado.

Pude constatar, com a permanência e investimento do actual corpo docente, uma clara evolução na imagem externa e comunitária da escola, uma maior valorização e respeito pelos alunos, uma diminuição de comportamentos sociais de violência e uma crescente interiorização de regras.

... As crianças têm progressivamente aprendido a docilidade e o cumprimento de regras de controlo externo.

O esforço das professoras tem sido, no entanto, incansável. Têm dado o seu melhor, investido horas infindas não remuneradas a planear o presente e o futuro destas crianças, a fazer Projectos de escola, a planear saídas para levar estas crianças "a Ver o Mundo".

Formadora A, entrevista

Para conquistar as crianças necessitaram de utilizar todas as suas capacidades e competências. Conquistá-las e ajudá-las a crescer, a criarem ordem e disciplina à sua volta, a aprenderem a relacionar-se entre si, a respeitarem-se, a respeitarem o

trabalho uns dos outros e seu próprio trabalho.

Houve a preocupação de valorizar o que há de bom em cada criança, em promover o reconhecimento da sua própria dignidade, estimulando a confiança em si mesma e aumentando a sua auto-estima.

Houve um cuidado grande com a estruturação interior daquelas crianças, com a aquisição de rotinas de utilização do tempo e de organização do espaço, criando ordem e disciplina à sua volta.

Nós tentávamos levá-los com carinho, com muito carinho, com muita conversa, com muito diálogo. ... Deixou de haver absentismo, os miúdos passaram a vir à escola. ...

Foram percebendo que há ritmos e horários. Inclusive nós pedimos, até porque muitos deles ficam sozinhos em casa: "Acordas tarde, à hora a que acordares sabes onde fica a escola." Claro que se a criança sistematicamente fazia isso, nós dizíamos: "Se calhar o problema é de todos os dias te deitares tarde".

Tentámos explicar-lhes que eles tinham que começar a cumprir horários, porque depois eles é que estavam a perder, porque à hora a que chegavam havia coisas em que já não podiam participar ...

Professora B, entrevista

Todo o corpo docente se empenhou em apoiar a construção destes valores e de muitos outros, como o gosto pela aprendizagem, os hábitos de higiene e limpeza, o respeito pelo meio ambiente, que as crianças não possuíam.

A confusão entre propriedade própria e alheia estava bastante generalizada e o desrespeito por uma e por outra era bastante comum. Compraram material igual para todos e passaram a responsabilizá-los, não permitindo que estragassem, perdessem ou desperdiçassem.

As crianças encontravam lápis ou esferográficas caídas dentro da sala de aula e ficavam com elas. Qualquer

coisa que desaparecia e logo se ouvia: "Foste tu que roubaste." Tudo isto foi sendo sanado. Optámos por comprar material com muito esforço, com muitos pedidos, porque o dinheiro que havia não chegava. Comprar material não à farta, mas o suficiente para terem na sala de aula e não precisarem de andar a comprar ou a tirar lápis.

Professora B, entrevista

A escola tem procurado proporcionar às crianças experiências valorizantes, que aumentem a sua auto-imagem e lhes abra os horizontes.

A Formadora A fala-nos de que a escola levou os meninos a "Ver o Mundo". Está a referir dois passeios de vários dias, o primeiro a Tomar e o segundo ao Algarve.

No primeiro destes passeios, as crianças ficaram instaladas numa casa de religiosas. Houve uma criança que, ou deitar-se, voltou a saltar da cama, foi chamar a professora e exclamou: "Veja, Professora, que lençóis tão brancos e lavadinhos!". Enfiou-se de novo na cama, aconchegou-se e exclamou: "É tão bom".

Na segunda visita, as crianças ficaram instaladas num hotel de quatro estrelas. Foram servidas pelos criados, puderam tomar banho na piscina e, principalmente perceber que há outras formas de estar na vida, mas que para isso é indispensável trabalhar muito, estudar, fazer-se alguém. Apesar dos receios iniciais do hotel, no final nada havia desaparecido e as crianças tinham-se portado lindamente. Todos, professores e alunos receberam os parabéns por parte do gerente.

No ano passado fiz uma saída com eles ao Algarve ... Foram três dias em que eles foram só com a escola. Foram dois elementos de um grupo de jovens, dois elementos dos moradores do bairro e fui eu com eles. Apareceram os pais todos porque vieram trazer os meninos e esperaram que o autocarro se fosse embora. Deram o número de telefone da casa de um vizinho ou do

emprego para os miúdos diariamente dizerem como estavam. Houve aquela preocupação não de mandar os miúdos embora, mas como nós estamos habituados em famílias normais, que gostam que os miúdos lhes telefonem entre as 7 e as 8 horas. Pais que nós sabíamos que, no dia a dia não lhes ligavam nada e que não queriam saber por onde eles andavam. Vieram buscá-los à hora que estava combinada. Mandaram sacos de viagem porque nós pedimos tshirts, produtos de higiene, produtos solares, fatos de banho, chinelos de praia (a diversas empresas)<sup>67</sup> e conseguimos fazer um enxoval para cada um. Houve pais que não mandaram nada dentro dos sacos, houve dois miúdos que levavam dentro do saco a roupa que tiraram talvez da máquina e que estava há não sei quantos dias para estender e que cheirava mal.

Professora B, entrevista

Estas vivências dão às crianças a possibilidade de alargar horizontes, saindo do espaço restrito a que a maioria sempre esteve confinada. Fazer experiências valorizantes que lhes permitiram usufruir de condições de vida nunca antes pensadas. Os *lençóis brancos e lavadinhos*, os criados a servi-los, as refeições escolhidas por cada um e tomadas no requinte de uma sala grande e bonita, o gelado à sobremesa. Quem podia imaginar, lá no bairro, que o mundo afinal podia oferecer coisas tão agradáveis?

O resultado de todo este esforço foi muito gratificante. As crianças começaram a gostar da escola e a mantê-la limpa e arranjada. Aprenderam a apreciar o cuidado e apoio das professoras. Descobriram que saber ler "é a melhor coisa que existe". Encontraram formas de relacionamento mais tranquilas, baseadas na amizade, na cooperação na gestão de conflitos através do diálogo. Perceberam que são pessoas dignas de respeito e membros participantes e válidas de uma sociedade que conta com eles. Sabem agora que é bonito ser bem-educado e que as regras de cidadania foram criadas para tornar todos mais

felizes. ,

Na escola antes era porca e partiam vidros. Eu não gostava e agora vieram as outras professoras a escola mudou ficou limpa e bonita tem plantas tem duas pinheiros ... Esta escola está melhor para todos os meninos ...

Aluna A (4º ano, 11 anos, código 134403), inquérito

Sob o ponto de vista da aprendizagem, o panorama também mudou. Meninos perdidos, confusos e completamente desmotivados começaram lentamente abrir os olhos para o mundo do conhecimento e a interessar-se por ele. Encontraram o necessário estímulo nas novas professoras e um suporte simultaneamente afectivo e técnico, que lhes permitia acreditar que conseguiriam aprender.

Em termos do trabalho curricular, vim apanhar miúdos matriculados no 3º Ano. Quando tentei fazer uma avaliação para perceber o que é que eles conseguiam fazer, tive dois miúdos que atiraram pura e simplesmente com os livros para o chão e a chorar diziam: "Eu não sei ler". E tinham livros do 3º Ano. Porque era assim: fixavam-se os livros escolares adoptados, os pais vinham à escola e, como não havia planos de retenção, se a criança estava há três anos na escola é porque estava no 3º Ano; então compravam-se os livros do 3º Ano ainda que o miúdo não conhecesse um vogal, uma letra, não conhecesse nada.

A maior parte deles tinha perdido o gosto pelo aprender, não percebiam a engrenagem disto. Mais tarde começaram a transmitir com frequência que gostam da escola, que aprendem, porque os factos que mais os marcaram foi a aprendizagem da leitura, da escrita e nota-se que eles já se sentem bem.

Professora B, entrevista

Tornaram-se, de uma forma geral<sup>68</sup>, alunos empenhados, com interesse pela aprendizagem, esforçando-se por ultrapassar as suas muitas limitações.

A escola iniciou um trabalho com as famílias, procurando aproximar-se delas e interessá-las pela vida escolar dos filhos. Começaram a convidar os pais para irem à escola ver os trabalhos expostos dos filhos ou, simplesmente, para conversarem sobre eles com a professora ou a Directora.

Procuraram envolvê-los na diminuição do absentismo, fazendo-os sentir a sua parte de responsabilidade no êxito escolar dos mais novos. Criaram um tipo de correspondência escrita entre a escola e os pais, tendo o cuidado de referir predominantemente os aspectos positivos. Foram aproveitadas todas as ocasiões de encontro com os pais para dialogar com eles. Fizeram das crianças aliadas, cuidando que percebessem que a relação das famílias com a escola era benéfica para o seu aproveitamento escolar e para a forma como cuidavam deles em casa.

Ao princípio os pais só vinham à escola quando era época de receber o subsídio da Câmara, dos livros. Depois levavam o subsídio e os miúdos continuavam sem livro. A escola, com autorização da Câmara, começou a gerir esses dinheiros e a apresentar cartas aos pais no fim do ano. O dinheiro que tinha sido gasto, se tinha faltado eles também não pagavam, porque não valia a pena. Se sobrava eles levavam o que sobrava, mas era muito difícil sobrar o subsídio que tinham.

Professora B, entrevista

Procuraram ter uma atitude pedagógica em relação às famílias, responsabilizando-as pela escola, e o seu espaço físico porque este era importante para o processo educativo que nela se desenrolava.

Foi-se estabelecendo gradualmente uma relação de maior

---

<sup>68</sup> Para um conhecimento mais aprofundado consultar o parágrafo sobre o Ethos da Escola, neste mesmo Capítulo.

confiança, mútua e de alguma colaboração. Alguns pais começaram a dar a sua ajuda para a manutenção e limpeza da escola ou para o ajardinamento do recreio. Uma mãe ofereceu-se para orientar uma oficina de bordados e costura, já acima referida.

Também começaram a perceber que tudo o que se estragasse, alguém tinha que se responsabilizar, porque tivemos aqui despesas enormes com os vidros que se partiam nesta escola.

... No ano passado tivemos uma grande destruição aqui na escola ... e de um dia para o outro ficou tudo destruído, com tintas espalhados pelo tecto, pelo chão, extintores de incêndio. Foram os pais da grande maioria destas crianças que, com outros, ajudaram a limpar. Acho que as pessoas já estão a valorizar um bocado a escola e a perceber que é importante e inclusive já telefonam a justificar as faltas dos filhos, coisa que nunca faziam ...

Professora B, entrevista

Para além disso, rapazes mais velhos, habitantes do bairro e antigos alunos, funcionavam como líderes de bandos organizados que recrutavam elementos entre os mais pequenos, ainda alunos da escola. Instigavam ao absentismo, habituados que estavam a ser obedecidos. Quando se aperceberam de que alguma coisa estava a mudar com a chegada do novo corpo docente, repetidas vezes saltaram o gradeamento da escola, vindo intimidar as professoras, no sentido de estas se não oporem à saída dos alunos, durante o período de aulas.

Deixou de haver absentismo, os miúdos passaram a vir à escola. Mais tarde soubemos, por avaliações feitas pelas forças de segurança da área, que havia deixado de haver participações de roubos destes miúdos nas horas lectivas. Então veio o reverso da medalha: os gangs começaram a tentar entrar na escola, porque estavam a dar a volta aos miúdos. Insultavam os colegas porque se estavam a deixar levar por nós, Ameaçaram-nos com navalhas, éramos insultadas. Eles entravam na escola,

nas salas de aula.

Professora B, entrevista

Estes grupos organizados fizeram a sua aparição na escola, durante a primeira festa de Natal organizada pelo novo corpo docente. Intimidaram tudo e todos, mas a situação teve um fim feliz. Quando os problemas surgem é necessário possuir alguma presença de espírito e muita determinação. O episódio seguinte é disso exemplo. É-nos contado, com cores vivas, por uma das professoras que o viveu.

Fizemos a primeira festa de Natal e acho que isso também foi um marco bastante importante. Foi com muito medo que abrimos a escola a todos. Pedimos um reforço de segurança, teve de ser. Veio a GNR. Mas foi muito giro porque, quem quis vir por bem veio. E os que estavam por mal estavam do lado de fora a aguardar que a festa acabasse e que a GNR se fosse embora. Quando saiu o último guarda, estavam três ou quatro do gang à porta da escola a tentar entrar. Nós tivemos um certo receio, são miúdos fortes, com muita força e os outros miúdos estavam com medo, porque estava lá o chefe do bando. Então lembrámo-nos de dizer: "Olhem, sobrou muita comida. Vocês não vieram a tempo de assistir à festa, mas venham comer o que temos do lanche, porque vamos de férias e não pode ficar aqui comida." Eles ficaram completamente desarmados. Olhavam para nós e não sabiam se haviam de entrar ou sair. ... Muito aflitos, participaram, estiveram connosco. Foram-se embora felizes e não deram problemas.

Professora B, entrevista

Estes e outros problemas foram sendo gradualmente ultrapassados, com uma grande firmeza e uma grande persistência. A imagem da escola foi progressivamente mudando, mesmo junto daqueles que com ela haviam tido problemas mais sérios e prolongados, como é o caso dos jovens integrados em



bandos. Estes começaram finalmente a manifestar o seu interesse pela instituição escolar e pela aprendizagem.

O primeiro grupo que saiu, que eram quase todos aqueles miúdos do *gang*, da pesada, pediam e desejavam continuar cá, continuar com outro grupo a nível do ensino, mas aqui dentro ... (Um deles dizia:) "Quem me dera ter outra vez cinco anos"

Professora B, entrevista

De uma forma geral, os pais também reconhecem a mudança operada, congratulando-se com ela. Agradecem o esforço desenvolvido pelas professoras, sempre de uma forma afectiva mas com autoridade. Sabem que a tarefa não é fácil nem pode ser rápida, porque o estado de desorganização a que a escola havia chegado era muito profundo.

Neste últimos três anos o corpo docente e auxiliar têm-se esforçado e estão muitíssimo interessados em tudo o que diz respeito aos alunos dentro da escola ou fora dela, assim como os fazer respeitar e cumprir regras mas sempre com muito carinho.

Só estão de parabéns a meu ver e o meu muito obrigada como encarregado de educação.

Pai A, inquérito

Venho por este meio FELICITAR-VOS pela melhoria acentuada que se registou nos últimos anos. Esperando que continuem o trabalho realizado até à data.

O desempenho até aqui feito passa também pelo grande desempenho por parte dos PROFESSORES.

Aqui vai uma palavra de agradecimento para todos eles. O meu muito obrigada.

Pai B, inquérito

Nesta profunda mudança o corpo docente foi apoiado por várias entidades e projectos, entre os quais destacamos o Projecto "A

No entanto esta mudança não se fez sem custos.

Todo este esforço levado a cabo por este grupo de professoras empenhadas numa luta por vezes impossível, mas também o enorme peso que as crianças trazem para a escola resultante de uma envolvente familiar e comunitária muito difícil, acarretam um desgaste muito grande.

No final do ano de 1997/98, três das professoras confessaram-me que não conseguiam preencher o inquérito que lhes tinha entregue porque “da minha cabeça já não sai nada”. Houve que negociar um prazo mais alargado para a realização desta tarefa.

Na minha deslocação à escola em Setembro de 1998, na semana anterior à abertura das aulas, não pude realizar o trabalho que havia programado porque se viveu uma manhã de intensa angústia. Dos seis/sete professores que deveriam compor o corpo docente, estavam ainda por colocar três. O dilema consistia em decidir abrir ou não a escola na data marcada. Por um lado existiam as fortes pressões dos pais, legítimas aliás pela grande preocupação de que se prolongasse o período em que eles têm dificuldade em saber onde os filhos passam o dia. Estas pressões eram frequentemente verbalizadas de forma violenta e ofensiva relativamente às professoras. Por outro lado existia o perigo de, ao abrirem a escola, a situação se poder prolongar por tempo indefinido. Vi professoras chorando e telefonemas constantes que nada resolviam. Ouvi o comentário da Directora que, a certa altura dizia: - *E assim se esgotam as nossas forças sem conseguirmos fazer o trabalho de preparação do ano no tempo que a tal deveria ser destinado.*

## **9.2 O Ethos da Escola**

Todas as técnicas utilizadas na recolha da informação nos

forneceram elementos para a avaliação do ethos da escola, excepto a entrevista ao membro da Comissão de Protecção de Menores.

As próprias questões de investigação estão todas elas igualmente relacionadas com o ethos, incluindo as que classificámos nos outros dois blocos: o das vinculações e o dos valores. Criaram-se estes três conjuntos por facilidade de análise, conscientes de que não se excluía mutuamente.

Seguindo o mesmo critério, vamos considerar neste parágrafo apenas as questões que classificámos especificamente no primeiro grupo, designado por ethos escolar.

### 1ª QUESTÃO

#### A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

EXPRESSÁMOS ESTA PRIMEIRA QUESTÃO DA SEGUINTE FORMA: COMO SE SENTEM OS ALUNOS APOIADOS AFECTIVAMENTE PELOS SEUS PROFESSORES E DE QUE FORMA PROFESSORES E ALUNOS SE TRATAM MUTUAMENTE COM SIMPATIA E RESPEITO?

É POSSÍVEL CONSIDERAR A ATITUDE DOS PROFESSORES COMO UMA ATITUDE PATERNAL/MATERNAL, PROPICIADORA DO SURGIMENTO DE VINCULAÇÕES?

Começamos por analisar o que sentem as **crianças** relativamente ao **apoio que recebem das suas professoras**, uma vez que consideramos que aquelas constituem o pólo predominante desta relação.

O Quadro 9.2 contem as respostas ao Inquérito dos Alunos que estão de alguma forma relacionados com este assunto.

Parece irrefutável que as crianças se sentem muito apoiadas pelos seus professores e a ele recorrem quando necessitam. Esse apoio é valorizante e prestado com simpatia. Essa última característica é igualmente reconhecida na relação com as auxiliares educativas.

5	<i>As professoras, os professores e os empregados são simpáticos com toda a gente</i>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	91	2	1	1
	95,8%	2,1%	1,1%	1,1%
14	<i>Quando eu não sei fazer uma coisa, peço ajuda ao professor</i>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	86	6	3	0
	90,5%	6,3%	3,2%	0,0%
21	<i>O professor diz-me (ou mostra-me) quando fica contente por eu fazer bem o meu trabalho</i>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	87	1	6	1
	91,6%	1,1%	6,3%	1,1%

**Quadro 9.2** Percepção das crianças acerca do apoio que recebem das suas professoras

Numa outra secção deste inquérito, os alunos referem-se novamente ao apoio recebido por parte dos professores

- "Quando precisas de ajuda na sala de aula, quem te ajuda?" (pergunta 22)  
100% das crianças referiram a sua professora, 66 crianças em 95 (69,5%) acrescentaram que também recebiam apoio de outra criança e 41 (43,2%) referiram outra pessoa.
- "Quem mais te ajuda na escola?" (pergunta 23)  
88 crianças (92,6%) referem a sua professora, 5 (5,3%) indicam a directora, 2 crianças referem outra professora ou uma empregada e 2 crianças indicam os amigos. Existe, nesta questão, uma sobreposição de 2 alunos que corresponde a crianças que têm a directora como professora, assinalando as duas possibilidades. Quando instados a escrever livremente sobre a escola, as crianças reforçam o sentimento de apoio que recebem das suas professoras. Não detectámos um único texto em que não ficasse expresso este sentimento de apoio. Repetidas vezes, este estende-se às empregadas.

Eu gosto muito das professoras e elas ajudam os meninos nas coisas que eles precisam de ajudar.

Aluna C (13 anos, 4º ano, cód. 134407)

A nossa escola é boa porque as professoras, e as funcionárias são todas muito simpáticas e prestão muita atenção aos meninos da escola.

Aluno E (15 anos, 4º ano, cód. 134412)

Eu gosto muito das professoras ...

Aluna F (8 anos, 3º ano, cód. 133311)

O que eu gosto mais na escola é das professoras porque são minhas amigas e ajudam-me.

Aluna H (10 anos, 4º ano, cód. 134112)

Ficam aqui registados apenas alguns exemplos porque os testemunhos deste tipo são muitos.

Os **pais** consideram igualmente que as professoras estabelecem com os seus alunos uma relação afectiva e de respeito mútuo, como podemos verificar no Quadro 9.3.

A maioria não têm dúvidas acerca da atenção e carinho com que o seu filho/filha é tratado pelos professores, considerando que este(a) retribuem sendo bem-educados.

No final do Inquérito aos Pais, estes eram convidados a escrever algum comentário sobre a escola, para além do que ficava expresso nas perguntas de resposta fechada. Poucos foram os que corresponderam a esse convite. De entre os que se referem às professoras, cinco em sete comunicam opiniões positivas. Isto é notável, uma vez que os habitantes deste bairro não têm revelado uma grande capacidade de valorização, nem de si próprios nem dos outros<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Veja-se o que sobre o assunto ficou dito nos dois pontos anteriores deste capítulo.

<b>4</b>	<b>O meu filho gosta do professor</b>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	82	2	0	2	1
	94,3%	2,3%	0,0%	2,3%	1,1%
<b>6</b>	<b>É tratado com carinho por todos os professores e empregados</b>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	69	6	0	10	2
	79,3%	6,9%	0,0%	11,5%	2,3%
<b>8</b>	<b>É bem educado com o professor</b>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	78	4	1	2	2
	89,7%	4,6%	1,1%	2,3%	2,3%
<b>10</b>	<b>O professor gosta do meu filho/filha</b>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	76	2	7	2	0
	87,4%	2,3%	8,0%	2,3%	0,0%

**Quadro 9.3**      **Relação de afectividade entre professores e alunos na perspectiva dos Pais**

Aqui fica o registo de um desses testemunhos:

No que diz respeito tento estar a par de tudo o que se passa na escola e fora dela; por isso estou muito satisfeita como à educação da minha filha se tem processado, todo o carinho e apoio que recebe quer de professores empregados e colegas de turma.

Mãe D, inquérito

Quanto às opiniões expressas pelos **professores** acerca do apoio que prestam aos alunos e ao respeito presente nas relações professores e alunos, podemos analisar os dados do Quadro 9.4

Os professores consideram que se esforçam por apoiar todos os alunos não deixando ficar nenhum para trás. Consideram ainda que existe respeito nas relações entre professores e alunos.

Pensamos assim, poder concluir que as crianças desta escola se sentem bastante apoiadas pelas suas professoras, o que é reconhecido pelos pais.

A Formadora A, por sua vez, confirma a informação obtida acerca da afectividade presente na relação professor/educando:

Há formas muito diferentes de mostrar carinho e ternura pelas crianças - umas óbvias e outras dissimuladas. O amor pelas crianças está lá, sempre subjacente às práticas e opções relacionais e pedagógicas, mas nas salas de alguns docentes é menos observável, menos palpável, menos sentido. A forma de lidar com as situações de insucesso é relativamente criativa e cuidada.

Formadora A, entrevista

32	Na nossa escola, procura-se evitar que algum aluno fique para trás					
	1	2	3	4	5	6
	Em branco/nula					
	0	0	0	1	0	4
36	Os alunos mostram pouco respeito pelos professores					
	1	2	3	4	5	6
	Em branco/nula					
	5	0	1	0	0	0
37	Todos os professores tratam os alunos com respeito e justiça					
	1	2	3	4	5	6
	Em branco/nula					
	0	0	1	0	4	2

Quadro 9.4 Apoio e respeito nas relações professor/aluno na perspectiva dos Professores.

A **observação** realizada vai no mesmo sentido da obtida através de outras fontes.

Apenas há a acrescentar algo digno de nota: pelo que pudemos constatar, o cuidado e preocupação por estas crianças mantém-se mesmo após a sua saída da escola. Assisti a uma tentativa de recuperação de um ex-aluno de 14 anos, saído da escola havia já 2 anos, que andava com um bando de jovens delinquentes. Tinha ido visitar a escola e a sua antiga Professora num dia em que lá me encontrava. Foi-lhe proposta a integração numa Instituição para jovens com dificuldades, o que ele aceitou, tendo deixado cópia do seu bilhete de identidade. A referida

Instituição foi contactada e estava completamente cheia, mas prometeu uma vaga para Setembro. Infelizmente em Setembro foi já demasiado tarde para este jovem. Também pude assistir às sucessivas tentativas de encaminhamento de uma rapariga de 14 anos, que saiu da escola do final do ano lectivo de 1997/98, também neste caso infrutíferas. O peso do meio envolvente é, de facto, muito grande.

Conseguiu-se uma parceria que está a permitir, não só recuperar o recreio mas também a tentar desviar de uma vida complicada um outro antigo aluno.

A última parceria, que foi com o curso de jardinagem, dado aos jovens e aos pais lá no Clube (de Jovens). Foi eles fazerem do nosso terreno o campo de trabalho deles. Trataram-nos das árvores, porque isto era uma vergonha. E o jardineiro, dos mais jovens que saiu dali, que era um delinquente que eu penso que se recuperou minimamente. Eu achei por bem fazer um contrato com ele. Fiz um contrato de trabalho com ele, se calhar sem muita autonomia, porque eu não tenho autonomia nenhuma.

E é assim: os meses de Verão, vai ter que capinar toda esta zona, porque isto está completamente abandonado e as crianças não podem fazer este trabalho, porque isto são pedras. Isto é uma força humana brutal, temos crianças minúsculas, não é para fazerem isto. E ele vai fazer, vai ganhar um ordenado. Teve que apresentar um contrato escrito. Disse-lhe "se não souberes, pedes ajuda aos formadores, até porque assim aprendes a fazer um contrato". Disse quais eram os tópicos. Ele apresentou. Estava muito bem elaborado. Foi ajudado, tudo bem. Eu pedi-lhe de manhã, à tarde tinha aqui o contrato. E neste momento ele cumpre horário religiosamente. Limpou a escola, está a acabar lá atrás, depois vamos plantar. E é uma espécie de "guarda do espaço". Porque eu disse-lhe: "tu tens tanta responsabilidade como nós de guardar a escola no Verão e cuidar". Normalmente a escola é tremendamente assaltada e desrespeitada integralmente, vêm para aqui



assaltam, partem, destroem.

Directora, entrevista

O **ethos da sala da aula** é prioritariamente da responsabilidade do professor. Se tal é verdadeiro em qualquer nível de ensino, é-o por maioria de razão num nível em que vigora a monodocência. Quando referimos essa responsabilidade tal não significa que ela é exclusiva, uma vez que os alunos também prestam, nesta questão uma colaboração activa.

Através do Quadro 9.5 podemos analisar o que pensam as **crianças** sobre este domínio.

As respostas das crianças mostram-nos que estas têm uma representação bastante positiva do ambiente que se vive dentro da sala de aula. 73,7% pensam que se trabalha com afinco, 81,1% considera que os meninos cooperam bem entre si nas actividades escolares, 86,3% refere a ajuda de outra criança quando uma sente dificuldades em algum trabalho. A afirmação que recebeu, no entanto, a maior concordância por parte das crianças é a que exprime o seu gosto pelas tarefas que lhe são pedidas dentro da sala de aula (98,9%). Uma, apenas, confessa que só "às vezes" sente gosto em as realizar.

O cuidado dos professores com a adequação do trabalho a cada aluno é, certamente um dos factores que influencia esse prazer que as crianças revelam pelos trabalhos escolares. É interessante referir que os livros de leitura são escolhidos para cada criança de uma forma pessoal.

Porque, repare, um aluno pode andar no 3º Ano e não dominar ainda a leitura. Não podemos dar-lhe um livro de 3º Ano porque não conseguirá utilizá-lo e sentir-se-á muito frustrado. Mas também não pode ter um livro de 1º Ano, que na verdade seria o mais indicado para o seu nível de aprendizagem, mas o faria sentir muito diminuído. Em ambos os casos a sua auto-estima sairia prejudicada.

Directora, entrevista

Nem tudo, no entanto são facilidades. O ambiente de trabalho e inter-ajuda não reverte sempre nos resultados esperados.

9	<i>Na minha aula, os meninos gostam de emprestar as coisas uns aos outros</i>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	65	4	24	2
	68,4%	4,2%	25,3%	2,1%
12	<i>Na minha turma, todos os meninos trabalham bem uns com os outros.</i>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	77	5	13	0
	81,1%	5,3%	13,7%	0,0%
16	<i>Eu gosto de fazer os trabalhos que tenho de fazer na aula</i>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	94	0	1	0
	98,9%	0,0%	1,1%	0,0%
17	<i>Eu trabalho muitas vezes em grupo com os meus colegas</i>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	78	0	17	0
	82,1%	0,0%	17,9%	0,0%
18	<i>Na minha aula todos os meninos trabalham muito</i>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	70	2	22	1
	73,7%	2,1%	23,2%	1,1%
20	<i>Quando algum menino não sabe fazer o trabalho na aula, outro menino ajuda-o</i>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	82	2	11	0
	86,3%	2,1%	11,6%	0,0%

**Quadro 9.5 Ethos da sala da aula na perspectiva dos alunos**

Existem as imensas limitações do meio em que estas crianças vivem e as perturbações emocionais, que essas limitações produzem, tornam o processo muito mais difícil.

Os problemas emocionais e afectivos dos alunos estão patentes em muitos deles, e interferem de forma observável com a atenção e a concentração, a memória, o rendimento, a capacidade de aprender.

Formadora A, entrevista

Os **pais** têm igualmente uma opinião favorável acerca do clima da sala da aula, como se pode retirar dos resultados do inquérito

constantes do Quadro 9.6.

<b>O meu filho</b>				
<b>02 Gosta de fazer o trabalho da escola</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
68	17	1	0	1
78,2%	19,5%	1,1%	0,0%	1,1%
<b>03 Aprende bem</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
58	26	1	0	2
66,7%	29,9%	1,1%	0,0%	2,3%
<b>07 É encorajado na escola a trabalhar o melhor que ele é capaz</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
74	7	0	3	3
85,1%	8,0%	0,0%	3,4%	3,4%
<b>09 Porta-se bem nas aulas</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
52	27	0	6	2
59,8%	31,0%	0,0%	6,9%	2,3%
<b>11 Os professores são demasiado tolerantes com o mau comportamento dos alunos</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
36	18	21	8	4
41,4%	20,7%	24,1%	9,2%	4,6%

**Quadro 9.6** Ethos da sala da aula na perspectiva dos pais.

Dos pais que respondem ao inquérito, 85,1% reconhece que o seu filho/filha é encorajado a trabalhar o melhor possível e 78,2% que tem prazer em fazer os trabalhos escolares. Ainda uma maioria (66,7%) pensa que o seu filho aprende bem. A constatação menos positiva é feita acerca do exercício da autoridade: 41,4% refere que os professores são, em sua opinião, demasiado tolerantes com o mau comportamento dos alunos, outros pais, correspondendo a 20,7% dos que respondem, consideram que tal só se verifica "às vezes" o que indica que 62,1% desejariam que os professores fossem mais exigentes neste domínio

Analisando o Quadro 9.7, ficamos a conhecer a opinião dos

**professores** acerca do mesmo assunto.

Os professores consideram maioritariamente que, na sua sala de aula, os alunos se inter-ajudam e gostam de trabalhar em grupo. Quanto à existência de competitividade, a forma como as respostas se distribuem ao longo da escala, demonstra alguma divergência nas opiniões. A capacidade que os alunos evidenciam na gestão de conflitos é reconhecida por todos, embora não o façam com a mesma intensidade, o mesmo se verificando com o empréstimo mútuo de coisas. A dificuldade de alguns alunos se concentrarem no trabalho merece, igualmente, um reconhecimento acentuado mas não uniforme.

Naturalmente que nem todas as professoras terão as mesmas opções pedagógicas dentro da sala de aula, independentemente da grande dedicação às crianças. A este aspecto se refere a Formadora A.

Nas salas de aula há naturalmente uma disparidade nas atitudes pedagógicas e valores/intencionalidades subjacentes ao processo de ensino/ aprendizagem, existindo salas de aula com abordagens mais abertas e metodologias mais activas e participativas, e outras em que a passividade e o silêncio dos meninos são os elementos centrais.

Formadora A, entrevista

A **observação** corrobora os diferentes aspectos em reflexão. Pelo que nos foi dado observar, o clima de trabalho dentro das salas de aula era muito positivo, a relação entre os alunos marcada por um razoável respeito e uma inter-ajuda frequente. Um pormenor apenas não foi possível confirmar: a existência de *trabalho de grupo* tal como habitualmente é considerado em pedagogia, como o que é desenvolvido por um conjunto de alunos trabalhando em equipa, com distribuição de responsabilidades e tarefas e um objectivo comum. O que nos foi dado observar foram tarefas escolares realizadas por várias crianças ao lado umas das outras, funcionando paralelamente.

45	As crianças da minha turma inter ajudam-se						
	1	2	3	4	5	6	Em branco/nula
	0	0	0	1	2	4	0
46	Na minha aula, as crianças sabem gerir os conflitos						
	1	2	3	4	5	6	Em branco/nula
	0	0	1	1	4	1	0
47	Na minha aula, as crianças não gostam de trabalhar em grupo						
	1	2	3	4	5	6	Em branco/nula
	5	0	0	0	1	0	1
48	Na minha turma, existe uma grande competitividade						
	1	2	3	4	5	6	Em branco/nula
	1	2	1	2	1	0	0
49	Na minha turma há muitas crianças dispersas e com dificuldade em se concentrarem no trabalho						
	1	2	3	4	5	6	Em branco/nula
	0	3	2	1	1	0	0
50	Na minha turma, as crianças emprestam as suas coisa com muito boa vontade						
	1	2	3	4	5	6	Em branco/nula
	0	0	1	0	2	4	0

Quadro 9.7 Ethos da sala da aula na perspectiva dos Professores.

Sobre as estratégias que a escola encontrou para **lutar contra qualquer forma de discriminação** de classe, sexo, raça, etc., as **professoras** apontaram as seguintes:

- O diálogo com todos, o carinho igualmente distribuído, um trabalho diário com as crianças que as ajude a ultrapassar problemas deste tipo, valorizando todos, não evidenciando os que apresentam sinais de um nível social ligeiramente superior;
- a implementação de actividades diversas que aumentem a igualdade de oportunidades: passeios, ateliers;
- a relação com as famílias.

A Directora sintetiza bastante bem todo o trabalho que neste campo se desenvolve na escola:

Através do diálogo aberto - aquele que "toca" nos tabus, aquele em que o adulto desce à criança e lhe fala das suas vivências, das suas "crises" - do "todos diferentes/todos iguais".

Na criação de ateliers e actividades em que as suas experiências/vivências/culturas são dignificadas: a hora do conto, a dança, o barro.

No contacto directo com as famílias.

Directora, entrevista

Através de projectos a que a escola concorreu, e em parceria com outras entidades, conseguiram uma grande quantidade de actividades extracurriculares. Estas actividades além de úteis são muito motivantes para as crianças. Assim, organizou-se um grande conjunto de *ateliers*:

- Expressão plástica/barro,
- Dança,
- Saúde, educação sexual e relações interpessoais,
- Drama e expressão corporal,
- Ludoteca e biblioteca,
- Informática,
- Patins em linha,
- Futebol,
- Basquetebol.

Crianças a quem os pais não podem dedicar suficiente atenção e passam grande parte do seu tempo na rua, apresentam, frequentemente, dificuldades de concentração, despendendo um grande esforço em permanecerem quietos e sentados a desenvolver um trabalho académico. Estes trabalhos de oficina contribuem para aumentar o gosto pelas actividades escolares, o que se reflecte nos tempos lectivos dedicados ao currículo.

Alguns alunos referem-se, no inquérito, à sua existência e ao gosto que sentem por eles.

Desde estas professoras chegaram tivemos Natação,

, dança, balizas, barro, biblioteca e um espaço para brincar.

Aluna A (4º ano, 11 anos, código 134403), inquérito

Eu gosto muito das aulas de costura e da dona Ana. As aulas de costura ensinam-me a costurar e por isso é das minhas aulas preferidas. A dona Ana é quem ensina é muito simpática.

Aluna D (11 anos, 4º ano, cód. 134312), inquérito

Quanto à possibilidade de se considerar a *atitude das professoras como geradora de vinculações*, a análise efectuada parece permitir-nos concluir que:

- os alunos se sentem efectivamente apoiados pelos seus professores;
- a relação entre alunos e professores é caracterizada por uma afectividade e respeito mútuo;
- o *ethos* da sala da aula apresenta características positivas,
- os professores continuam a preocupar-se com as crianças para além da sua saída da escola, revelando uma relação afectiva duradoura.

Estas constatações permitem-nos concluir que a *atitude dos professores perante os seus alunos* nos parece poder ser considerada uma *atitude parental*, em que o carinho, a atenção pessoal, a autoridade e exigência equilibradas, a luta por fazer de cada um deles um homem ou uma mulher feliz, realizado e socialmente integrado, são propiciadores do surgimento de vinculações.

## 2ª QUESTÃO

### A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES

A 2ª QUESTÃO FOI FORMULADA COMO SE SEGUE: QUAL O SUPORTE AFECTIVO E DE RECONHECIMENTO QUE OS PROFESSORES SENTEM QUE RECEBEM DOS OUTROS PROFESSORES?

O bom relacionamento e apoio mútuo entre professores são factor determinante para o ambiente que se cria na escola. Dele depende a capacidade para planificar e desenvolver de forma coerente toda a acção educativa.

O Quadro 9.8 contem a distribuição das respostas do inquérito aos **professores** que se relacionam com este domínio.

O clima entre colegas pode ser considerado bastante positivo, após ultrapassadas as dificuldades atrás referidas. Os professores trabalham em conjunto, preparando toda a actividade da escola e também a que cada um realiza dentro da sua sala de aula. A Directora da escola, quando inquirida sobre se as professoras se inter-ajudam responde.

Sim, não há (outra) hipótese: inter-ajuda diária nas reuniões, na preparação de trabalhos, de projectos, nisto tudo. É um bocado cansativo, mas não há outra solução.

Directora, entrevista

Quando perguntámos se existia apoio pedagógico aos novos professores que são colocados na escola, fica mais claro que nem todos aderem ao trabalho em equipa com o mesmo interesse e envolvimento. Esta resistência parece-nos explicável pela falta de tradição que existe no nosso País deste tipo de trabalho. Está bastante generalizada a ideia de que apenas é considerada obrigatória a permanência no local de trabalho correspondente às horas de aula e às destinadas mensalmente ao Conselho Escolar. Os professores pretendem que todo o trabalho de preparação seja feito individualmente no local considerado por cada um como o mais adequado.



<b>25</b>	<b>Na escola existe um bom ambiente de trabalho</b>					
	1	2	3	4	5	6
						Em branco/nula
	0	0	1	2	2	2
<b>27</b>	<b>Na nossa escola todos os professores estão integrados em grupos de trabalho permanentes de reflexão e preparação da prática pedagógica</b>					
	1	2	3	4	5	6
						Em branco/nula
	0	0	0	0	5	2
<b>28</b>	<b>Na nossa escola, os grupos de trabalho que existem são pouco eficazes</b>					
	1	2	3	4	5	6
						Em branco/nula
	5	0	0	1	0	0
<b>31</b>	<b>Na nossa escola existe um bom ambiente entre colegas</b>					
	1	2	3	4	5	6
						Em branco/nula
	1	0	0	1	4	1
<b>40</b>	<b>Gosto de trabalhar na minha escola</b>					
	1	2	3	4	5	6
						Em branco/nula
	0	0	0	0	2	5
<b>42</b>	<b>Na escola, eu trabalho habitualmente em equipa com um grupo de colegas, programando o trabalho da sala de aula, construindo materiais, etc.</b>					
	1	2	3	4	5	6
						Em branco/nula
	1	0	0	2	3	1
<b>43</b>	<b>Sempre que preciso, sinto o apoio dos colegas para problemas da minha vida profissional</b>					
	1	2	3	4	5	6
						Em branco/nula
	1	1	0	1	1	3

**Quadro 9.8**      **Clima existente nas relações entre professores na perspectiva dos próprios professores.**

O apoio que é dado aos professores que entram é o tentar integrá-los, porque é assim: o Projecto (Projecto Educativo da Escola)<sup>70</sup> é para se fazer, não é para dizer "eu não quero", "eu não gosto". Porque temos ... uma lei ou um esquema montado a nível da educação que permite que os professores que são do quadro, chegam a uma escola e pensam que "eu só faço o que eu quero!", "eu tenho um horário para cumprir, posso ir-me embora,

<sup>70</sup> Parênteses acrescentado pela autora para facilitar a compreensão.

não tenho nada que me integrar, faço trabalho em casa"  
... Eu não posso obrigar ninguém, nenhum professor novo que entre, a aderir integralmente ao Projecto. E de facto, há assim uma "luta" ... é uma tentativa muito calma, se calhar através de outras estratégias, de dizer às pessoas que isto é global, que se não for assim somos todos prejudicados. Então as pessoas têm que aderir, têm que dar, têm que estar, têm que participar, têm que partilhar, aqui dentro.

Directora, entrevista

### 3ª QUESTÃO

#### A RELAÇÃO ENTRE ALUNOS

A 3ª QUESTÃO FOI FORMULADA CONFORME SE SEGUE: QUAL O NÍVEL DE AMIZADE, COOPERAÇÃO, APOIO E RESPEITO MÚTUO QUE OS ALUNOS SENTEM QUE ESTABELECEM ENTRE SI?

A relação entre os alunos dentro de uma instituição educativa é um bom indiciador do seu ethos. Crianças que trabalham e brincam bem umas com as outras, sem se agredirem nem insultarem, que desenvolvem entre si relações de amizade e cooperação dão-nos uma indicação de um ambiente calmo e afectivo.

Comecemos por analisar o que sentem os próprios **alunos** (Quadro 9.9)

Entre as 94 crianças que respondem ao inquérito, 86 reconhecem que têm muitos amigos. As respostas à pergunta 11 denotam alguns problemas de agressividade entre os alunos fora dos muros da escola. As últimas duas questões indicam um bom nível de inter-ajuda e colaboração.

<b>02</b>	<b><i>Eu tenho muitos amigos na escola</i></b>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	86	1	7	1
	90,5%	1,1%	7,4%	1,1%
<b>09</b>	<b><i>Na minha aula, os meninos gostam de emprestar as coisas uns aos outros</i></b>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	65	4	24	2
	68,4%	4,2%	25,3%	2,1%
<b>10</b>	<b><i>Quando vamos para casa, alguns meninos mais velhos aborrecem os mais pequenos</i></b>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	20	26	49	0
	21,1%	27,4%	51,6%	0,0%
<b>12</b>	<b><i>Na minha turma, todos os meninos trabalham bem uns com os outros</i></b>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	77	5	13	0
	81,1%	5,3%	13,7%	0,0%
<b>20</b>	<b><i>Quando algum menino não sabe fazer o trabalho na aula, outro menino ajuda-o</i></b>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	82	2	11	0
	86,2%	2,1%	11,7%	0,0%

**Quadro 9.9** As relações entre alunos vistas pelos próprios alunos.

Alguns comentários, registados no espaço final do inquérito, referem de novo a amizade (ou não) que liga algumas crianças aos seus colegas.

Eu na escola tenho muitos e muitos amigos e eles são muito simpáticos.

Aluna F (8 anos, 3º ano, cód. 133311), inquérito

Eu gosto ... E principal(mente) os meus colegas e a minha professora.

Aluna L (11 anos, 4º ano, cód. 134310), inquérito

Eu gosto das professoras, dos meus colegas das actividades todas. Principalmente gosto muito da minha sala, da minha professora e dos meus colegas.

Aluna M (9 anos, 4º ano, cód. 134309), inquérito

... eu também gosto (de) brincar com os meus colegas.

Aluno K (11 anos, 4º ano, cód. 134301), inquérito

... os meus colegas *são* muito espertos.

Aluna A (11 anos, 4º ano, cód. 134403), inquérito

Eu gosto muito de ir à escola e estudar, colaborar com os meus colegas, ... Eu gosto muito da minha escola inteira menos alguns poucos colegas.

Aluno B (13 anos, 4º ano, cód. 134401), inquérito

Os **pais** também se referem positivamente aos amigos que os seus filhos têm na escola.

O meu filho				
05 Tem muitos amigos na escola				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
78	6	0	1	2
89,7%	6,9%	0,0%	1,1%	2,3%

Quadro 9.10 As relações entre alunos vista pelos próprios alunos.

Quanto aos **professores**, o Quadro 9.11 dá-nos um panorama do que eles pensam sobre as relações que os seus alunos estabelecem entre si.

Se tivermos em consideração a informação contida neste quadro, poderemos concluir que as crianças desta escola se inter-ajudam, sabem gerir razoavelmente os seus conflitos, gostam de trabalhar em grupo e de emprestar as suas coisas uns aos outros. A existência de competitividade dentro das turmas já não é tão uniforme, parecendo variar de turma para turma.

A **observação** confirma a existência de um ambiente de colaboração, camaradagem e inter-ajuda entre os alunos, não nos

permitindo avaliar da competitividade existente.

45	As crianças da minha turma inter ajudam-se						
	1	2	3	4	5	6	Em branco/nula
	0	0	0	1	2	4	0
46	Na minha aula, as crianças sabem gerir os conflitos						
	1	2	3	4	5	6	Em branco/nula
	0	0	1	1	4	1	0
47	Na minha aula, as crianças não gostam de trabalhar em grupo						
	1	2	3	4	5	6	Em branco/nula
	5	0	0	0	1	0	1
48	Na minha turma existe uma grande competitividade						
	1	2	3	4	5	6	Em branco/nula
	1	2	1	2	1	0	0
50	Na minha turma, as crianças emprestam as suas coisa com muito boa vontade						
	1	2	3	4	5	6	Em branco/nula
	0	0	1	0	2	4	0

Quadro 9.11 Relações entre alunos vista pelos professores.

#### 4ª QUESTÃO

##### A TRANQUILIDADE, SEGURANÇA E EXIGÊNCIA DA ESCOLA.

ESTA QUESTÃO FOI FORMULADA COMO SE SEGUE: O QUE PENSAM OS ALUNOS, OS PROFESSORES E OS PAIS SOBRE O NÍVEL DE TRANQUILIDADE, ORDEM, SEGURANÇA E EXIGÊNCIA NO QUAL SE DESENVOLVE TODA A ACTIVIDADE DA ESCOLA?

Não é possível analisar o clima de uma escola sem nos debruçarmos sobre o nível de tranquilidade, ordem e exigência que nela se respira.

Começámos por averiguar o que pensam os **alunos** da segurança que sentem no recreio. As suas respostas às perguntas do inquérito que se referiam a este domínio vêm condensadas no Quadro 9.12.

De acordo com os números referidos no mesmo Quadro, os alunos sentem-se razoavelmente seguros no recreio.

<b>03</b> <i>Eu tenho medo de estar no recreio por causa de alguns meninos que são um bocadinho maus</i>			
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
11	68	14	2
11,6%	71,6%	14,7%	2,1%
<b>04</b> <i>Quando eu preciso de ajuda no recreio há sempre alguém para me ajudar</i>			
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
87	3	3	2
91,6%	3,2%	3,2%	2,1%
<b>11</b> <i>No recreio, os pequeninos não conseguem brincar porque alguns meninos mais velhos não deixam</i>			
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
27	32	35	1
28,4%	33,7%	36,8%	1,1%

**Quadro 9.12** Nível de tranquilidade e segurança no recreio na perspectiva dos alunos.

O Quadro seguinte (9.13) refere-se à opinião dos alunos sobre o nível de ordem e exigência no trabalho dentro da sala de aula.

A maioria dos alunos considera que na sua aula alguns meninos se portam mal, pelo menos algumas vezes.

<b>15</b> <i>Na minha aula, alguns meninos portam-se mal</i>			
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
46	15	31	3
48,4%	15,8%	32,6%	3,2%
<b>18</b> <i>Na minha aula todos os meninos trabalham muito</i>			
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
70	2	22	1
73,7%	2,1%	23,2%	1,1%
<b>19</b> <i>Na minha aula, os meninos falam todos ao mesmo tempo</i>			
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
16	28	51	0
16,8%	29,5%	53,7%	0,0%

**Quadro 9.13** Nível de ordem e exigência na sala de aula na perspectiva dos alunos.

A maioria considera, igualmente, que os meninos falam todos ao mesmo tempo dentro da sala de aula, pelo menos algumas vezes.

Apesar disso, pensam que todos os meninos trabalham muito.

Repare-se, que apenas duas crianças negam tal facto e só 22 em 95 consideram que todos os meninos trabalham muito só algumas vezes, contra as 70 crianças que pensam que todos trabalham realmente muito.

Vejamos a opinião dos **pais** sobre os mesmos temas (Quadro 9.14).

Na sua maioria, os pais acreditam que os seus filhos se portam razoavelmente nas aulas, embora considerem, também maioritariamente que os professores são demasiado tolerantes com o mau comportamento das crianças, pelo menos algumas vezes.

Apesar disso, em sua opinião, os seus filhos são encorajados a trabalhar o melhor que são capazes.

<i>O meu filho</i>				
<b>07 É encorajado na escola a trabalhar o melhor que ele é capaz</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
74	7	0	3	3
85,1%	8,0%	0,0%	3,4%	3,4%
<b>09 Porta-se bem nas aulas</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
52	27	0	6	2
59,8%	31,0%	0,0%	6,9%	2,3%
<b>11 Os professores são demasiado tolerantes com o mau comportamento dos alunos</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
36	18	21	8	4
41,4%	20,7%	24,1%	9,2%	4,6%
<b>27 Sempre que vou à escola do meu filho dizem-me que há problemas com ele</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
19	25	41	1	1
21,8%	28,7%	47,1%	1,1%	1,1%

**Quadro 9.14 Comportamento dos alunos e exigência no trabalho na perspectiva dos pais.**

Relativamente ao interesse que os alunos colocam no trabalho, a opinião é bastante uniforme e positiva.

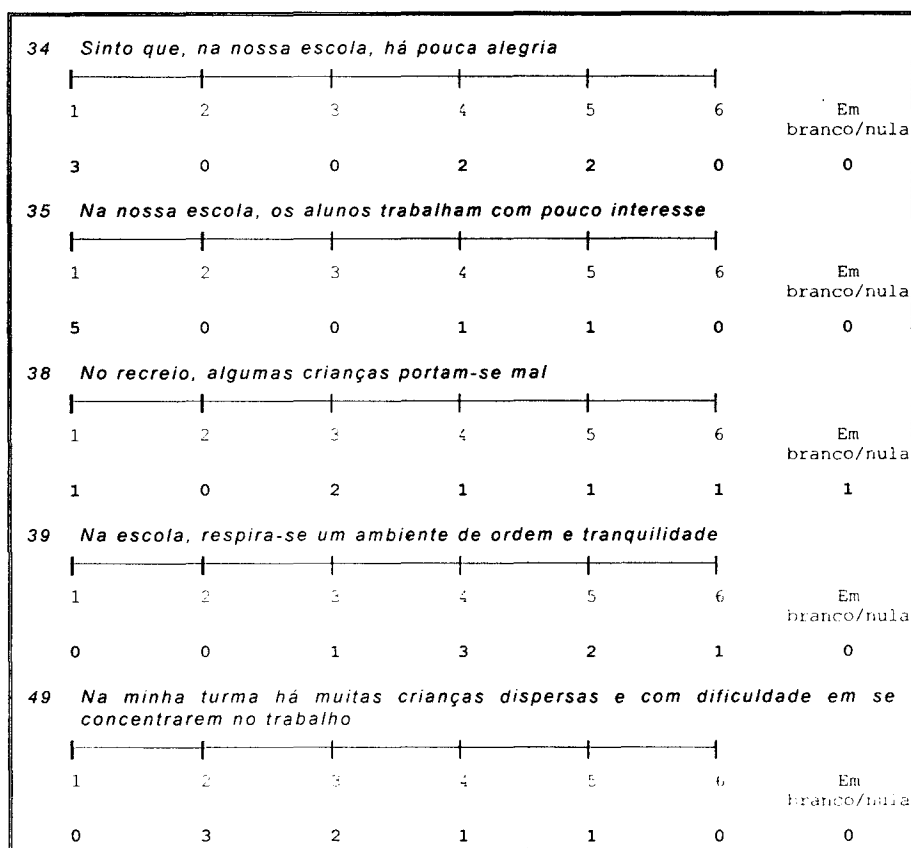
Quanto ao clima de ordem, tranquilidade e alegria que se respira na escola a opinião não é unânime, aparecendo mais ou menos dispersa por toda a escala.

A Directora, refere-se a problemas de disciplina sem os dramatizar.

Existem. São pontuais. São de dois ou três alunos, mas existem. São perfeitamente controláveis. Tem muito a ver com o exterior e com o facto de se integrarem em gangs, e porque têm problemas gravíssimos sociais familiares. De vez em quando também descarregam um bocado ...

Directora, entrevista

A opinião dos **professores** sobre o mesmo assunto está condensada no Quadro 9.15.



Quadro 9.15 Clima de ordem, tranquilidade e alegria da escola e interesse dos alunos no trabalho na perspectiva dos professores.

A **observação** que nos foi dado fazer ao longo de muitas visitas que realizámos permitiu-nos constatar que esta escola goza de um clima de tranquilidade e de ordem bastante acima do comum,



apesar de ter, como alunos, crianças que provêm de um meio social com grandes problemas, como já referimos neste capítulo. Em todas as aulas em que entrámos, o silêncio era quase total e a concentração no trabalho bastante grande. Este ambiente mantinha-se invariavelmente ao longo de todo o tempo em que me encontrava presente e apesar da minha presença. As crianças participavam e exprimiam-se normalmente quando eram chamadas a fazê-lo. Tive ocasião de observar duas turmas durante ausências das suas professoras. Numa delas, esta situação provocou alguma agitação, não mais do que a normal nestas ocasiões. Na outra turma, o trabalho continuou a decorrer como se a professora estivesse presente. Quando, no final do ano lectivo de 1998/99 regressei à escola, pude de novo observar em duas salas a mesma situação sem que o clima de tranquilidade e de trabalho se alterasse.

Da entrevista com a Directora podemos retirar um outro extracto interessante.

... os meninos não entram para as salas sem formarem disciplinadamente sempre pela mesma ordem. É assim uma coisa que eu institui, porque acho que é uma regra que não faz mal nenhum. Depois, cantam o hino nacional, porque eu acho que têm que ter respeito ao hino e à bandeira. E a bandeira é respeitada. Depois entram turma a turma, disciplinadamente. Não há corridas, nem gritos.

Directora, entrevista

A Direcção instituiu regras que enquadram as rotinas da escola. Parecem-nos por vezes sem sentido, mas geram um clima de ordem que se estende a toda a instituição escolar. O trabalho dentro das salas de aula decorre com maior seriedade e, consequentemente, maior aproveitamento. Os valores da cidadania ganham sentido. Os símbolos nacionais são respeitados. As normas da boa-educação surgem como naturais, o que progressivamente vai eliminando os atropelos à disciplina e ao

bom relacionamento inter-pessoal.

E depois fazemos muitos debates colectivos no ginásio, onde está a escola toda. Onde os meninos sabem que entram por turmas, sentam-se disciplinadamente, os pequeninos à frente, os mais velhos atrás ... tudo por alturas e por regras. Eles já as conhecem. A começar no teatro e na apresentação dos trabalhos todos, a finalizar o estar no ginásio para receber diplomas, etc. Tinham que saber estar. Uma das coisas que eu não permito é o assobio. Ninguém assobia no final por contentamento. Eu acho que isso é um acto de primitivismo. Batem palmas, é um acto de alegria; cantam, é um acto de alegria; dançam, é um acto de alegria; assobiar e gritar é um acto de selvajaria. E é assim: é-lhes dito que é proibido. Não estamos num campo de futebol, nem somos hooligans.

... a escola não tem um papel no chão porque há grupos de limpeza ... e estão caixotes espalhados por todo o lado.

Directora, entrevista

Parece-nos interessante a alusão a *assembleias de escola*. Nestas os alunos têm a oportunidade de debater os seus problemas, contribuindo para as decisões que são tomadas no sentido de os resolver. O seu envolvimento implica naturalmente uma co-responsabilização pelo seu cumprimento. Esta partilha do poder torna o exercício da autoridade mais equilibrado e eficaz. Organizam-se equipas que desempenham determinadas tarefas que são úteis a toda a turma ou a toda a escola. Os grupos de limpeza, referidos na citação, são disso um exemplo. Estas assembleias são, igualmente, ocasião de se colocarem e resolverem conflitos.

No que respeita à alegria, o panorama não é tão favorável. Recordo as afirmações da Formadora A, em parte já relatadas a propósito de outros aspectos mas que aqui aparecem na sua globalidade

Há um clima de um certo "cinzentismo" na escola. É uma escola em que nem sempre parece que a sua população maioritária são crianças - não há alegria nem descontração libertas e francas. Sente-se um "peso", possivelmente atribuível às situações familiares e comunitárias que envolvem as crianças, as professoras e o espaço/escola. Há efectivamente crianças e jovens visivelmente tristes, passivos introvertidos, difíceis de envolver numa relação.

Estando o corpo docente intensamente cansado ao fim destes três anos de investimento em mudanças na escola, e desanimado com os embates e as dificuldades em concretizar algumas das mudanças idealizadas, mais difícil é viver com alegria enérgica os momentos de aprendizagem.

Formadora A, entrevista

Esta sensação de cansaço e de alguma tristeza foram confirmadas pela **observação**. O dia-a-dia da escola decorre numa certa monotonia sem manifestações espontâneas de alegria, que são tão próprias da infância. Pude, no entanto, assistir a dois momentos de clara descontração. Um deles aconteceu durante um jogo de futebol, no recreio, onde o entusiasmo estava estampado no rosto dos rapazes. O outro foi na chegada de uma visita de estudo. Todos saíram das carrinhas da Câmara Municipal numa grande algaraviada em que as vozes de crianças e adultos se misturavam com risos e brincadeiras.

## 5ª QUESTÃO

### INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PAIS.

A QUESTÃO 5 FOI ASSIM FORMULADA: QUAL O NÍVEL DE INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO PERTINENTE QUE OS PAIS SENTEM QUE A ESCOLA PARTILHA COM ELES?

Desde a sua entrada para a escola, a criança vive entre duas

comunidades educativas. O bom entendimento entre estas e a sua convergência de posições revela-se indispensável para que o processo educativo decorra sem sobressaltos. A ligação entre a escola e a família ressalta, assim, como essencial para que a criança possa crescer e desenvolver-se de forma equilibrada e sem grandes problemas.

Começamos por referir o que nos diz uma das professoras sobre a evolução da relação com as famílias, a partir do momento em que o actual corpo docente iniciou o seu trabalho nesta escola.

Começámos a trazer os pais ou para reuniões de pais ou a chamar cá. As primeiras vezes que chamámos os pais, eles vinham completamente "erçados". "O que é que o meu filho fez, porque eles estão-me outra vez a fazer queixa dele". Mas não era. "Nós achamos que ele está doente, não está bem. Se a Senhora o pudesse levar ao médico" ... Com os pais foi um trabalho de reunião, de rua, de encontrar: "Olhe, não se esqueça, passe lá pela escola, está lá uma coisa muito gira para ver." Não os chamar só pelo lado negativo, mas também para verem o positivo.

Fizemos reuniões na escola, fizemos exposições de trabalhos, havia quase uma espécie de correspondência entre a escola e os pais: "Veja, o menino hoje leu isto muito bem, já fez uma continha". E a criança levava a mensagem para casa para o pai assinar. Porque eles, ao princípio estavam habituados a ser chamados pelas atitudes negativas dos miúdos, para os culpabilizar.

Professora B, entrevista

Esta citação revela-nos um trabalho empenhado e consciente que foi desenvolvido com as famílias, procurando motivá-las para o acompanhamento da vida escolar dos seus filhos.

Analisemos o que nos dizem os **pais**. Vejamos, a partir das

respostas condensadas no Quadro 9.16, a sua opinião acerca dos momentos mais importantes de contacto com a escola.

<b>15 Há, pelo menos, três reuniões de pais por ano</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
76	3	3	3	2
87,4%	3,4%	3,4%	3,4%	2,3%
<b>21 As reuniões de pais realizam-se a uma hora que me convém</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
48	21	14	1	3
55,2%	24,1%	16,1%	1,1%	3,4%
<b>22 Essas reuniões são interessantes</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
66	15	0	3	3
75,9%	17,2%	0,0%	3,4%	3,4%
<b>25 O professor do meu filho atende os pais a uma hora que me convém</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
57	16	10	2	1
66,3%	18,6%	11,6%	2,3%	1,2%

**Quadro 9.16** Opinião dos pais sobre algumas formas de comunicação Escola/Família

O horário das reuniões de pais e do atendimento dos professores é considerado por muitos como não conveniente. Segundo informações que obtivemos, a maioria das reuniões realiza-se ao fim da tarde. Possivelmente será difícil encontrar um horário que agrade a todos, visto tratar-se de um bairro dormitório, onde os pais se encontram longas horas fora de casa.

Relativamente à qualidade da informação recebida, o Quadro 9.17 condensa as posições dos pais/encarregados de educação.

Alguns dos dados apresentados merecem ser comentados.

A primeira observação que se nos oferece fazer está relacionado com o facto de apenas 21,8% dos pais considerarem que, *sempre que vão à escola do seu filho, lhe ser dito que há problemas com ele*, enquanto 47,1% reconhecem que tal não acontece. Se tivermos em atenção que a população que frequenta esta escola é uma população difícil, poderemos considerar notavelmente baixo

o número de pais que responde afirmativamente a esta questão.

Igualmente digna de referência é a resposta à Questão 26 que merece da parte dos pais 94,3% de respostas afirmativas, indicando um bom nível de diálogo professores/pais.

16	<i>Eu sinto que me explicam muito bem o trabalho que fazem na escola e porque o fazem</i>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	67	7	7	3	3
	77,0%	8,0%	8,0%	3,4%	3,4%
20	<i>A informação escrita sobre os estudos do meu filho/filha é muito clara e eu fico a saber bem como ele/ela vai na escola</i>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	83	2	1	0	1
	95,4%	2,3%	1,1%	0,0%	1,1%
23	<i>Nas reuniões para pais dizem-me como vai o meu filho na escola</i>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	76	6	2	1	2
	87,4%	6,9%	2,3%	1,1%	2,3%
24	<i>Nas reuniões para pais explicam-me o trabalho que se faz na escola</i>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	78	5	1	1	2
	89,7%	5,7%	1,1%	1,1%	2,3%
26	<i>O professor fala comigo e explica-me muito bem quais são os pontos fracos e os pontos fortes do meu filho</i>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	82	1	3	1	0
	94,3%	1,1%	3,4%	1,1%	0,0%
27	<i>Sempre que vou à escola do meu filho dizem-me que há problemas com ele</i>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	19	25	41	1	1
	21,8%	28,7%	47,1%	1,1%	1,1%

**Quadro 9.17** Nível de informação que os pais sentem que a escola partilha com eles.

As referidas reuniões são consideradas interessantes por 75,9% dos inquiridos.

Quando se pergunta se, nas reuniões para pais, lhes é explicado como vai o seu filho na escola, as respostas deixam-nos algumas interrogações, uma vez que demasiados pais responderam afirmativamente (87,4%).

Poderia acontecer que os professores informassem os pais acerca dos comportamentos e aprendizagem dos seus filhos na presença de outros pais, violando assim a privacidade exigida para esse tipo de informações.

Consultando a Questão 34 do inquérito aos **professores** - *Quer dizer-nos alguma coisa acerca dos assuntos que trata habitualmente nas reuniões com os pais?* - concluímos que quatro das professoras não faziam qualquer referência a informações deste tipo; três professoras referem, de facto o comportamento e aproveitamento dos alunos, duas de forma inequívoca. Não sabemos se o fazem na presença dos outros pais ou em privado.

As outras informações que os professores nos dão sobre este ponto revelam-nos algumas questões bastante interessantes, nomeadamente as que constituem uma vertente de formação presente nesse tipo de encontros com os pais. Estão neste domínio as preocupações com o afecto e carinho de que uma criança necessita, a higiene pessoal, da alimentação e do sono, a importância do sucesso escolar para o êxito na vida, a valorização das capacidades das crianças e, de uma forma geral, a acção educativa que os pais devem desenvolver junto dos filhos e a maneira como a devem desenvolver.

Outros assuntos tratados nas reuniões de pais têm um carácter eminentemente informativo, como: a forma como a professora organiza o seu trabalho na sala de aula, as regras de conduta que considera que as crianças devem seguir, as linhas gerais dos programas das diversas áreas curriculares.

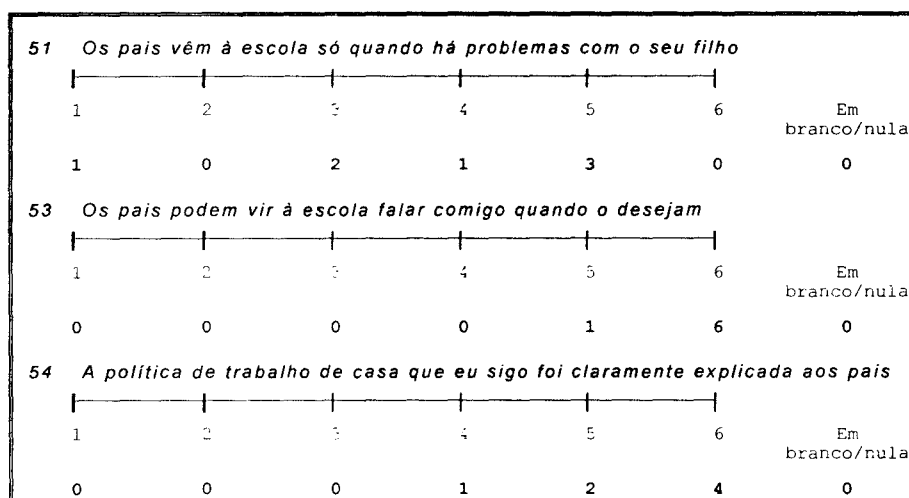
Outros ainda dizem respeito ao pedido de apoio e colaboração como veremos a propósito da questão de investigação seguinte.

É igualmente interessante constatar as estratégias seguidas para conseguirem que os pais venham à escola: "*mudando a imagem da escola através dos filhos*" ou "*fazendo deste local um sítio onde se é respeitado, ouvido, bem tratado*", recebendo-os sempre a qualquer hora ou ainda "*fazendo reuniões e tentando atrair os pais para o nosso grupo*" com o apoio das próprias crianças. São ainda referidos os convites para festas escolares e a entrega pessoal das avaliações a cada encarregado de educação.

É digno de nota o facto de o estímulo ao envolvimento dos pais se fazer de uma forma muito positiva: "para lhes falar dos progressos feitos pelos seus filhos". Esta tónica positiva é uma constante nas relações com os pais.

No Quadro 9.18 é apresentado o conjunto de respostas que reflectem a posição dos professores relativamente à aproximação com os pais.

Neste domínio, a **observação** realizada limitou-se a um único facto: o atendimento a uma mãe com a finalidade de a ajudar a pedir um subsídio. O encontro desenrolou-se na secretaria/sala de professores. A mãe havia sido contactada pela escola, que a alertou da possibilidade de obter o referido apoio financeiro. Quando chegámos, a reunião já havia começado e a Directora ajudava a mãe a preencher um impresso. O tom era francamente delicado, amistoso e interessado.



Quadro 9.18 Aproximação com os pais na perspectiva dos professores

## 6ª QUESTÃO

### COLABORAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA.

A QUESTÃO RELATIVA À COLABORAÇÃO ENTRE AS DUAS INSTITUIÇÕES FOI FORMULADA DA SEGUINTE MANEIRA: *QUAL O ESPAÇO DE COLABORAÇÃO EXISTENTE ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA?*



Nunca é de mais lembrar a importância da colaboração entre estas duas instituições que envolvem a criança e se responsabilizam pela sua educação.

Vejamos o que pensam os **pais** sobre esta matéria, observando as suas respostas no Quadro 9.19.

Quase 90% dos pais pensam que a escola os trata como parceiros na educação dos seus filhos (Pergunta 17) e uma maioria substancial (69,8%) considera que a Direcção da escola os ouve e toma em consideração as suas opiniões (pelo menos algumas vezes), o que nos parece bastante positivo.

13	<i>A escola pediu a minha colaboração para algumas actividades escolares</i>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
39	20	21	2	5	
44,8%	23,0%	24,1%	2,3%	5,7%	
14	<i>O professor pediu a minha colaboração para algumas actividades na sala de aula do meu filho</i>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
21	15	41	6	4	
24,1%	17,2%	47,1%	6,9%	4,6%	
17	<i>Eu sinto que a escola considera que eu sou tão importante como a escola na educação do meu filho</i>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
78	3	0	5	1	
89,7%	3,4%	0,0%	5,7%	1,1%	
18	<i>Sou ouvido pela direcção da escola e as minhas opiniões são tidas em consideração (levam a sério as minhas opiniões)</i>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
47	13	6	18	2	
54,7%	15,1%	7,0%	20,9%	2,3%	
19	<i>Convidam os pais para muitas actividades</i>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
23	30	28	5	1	
26,4%	34,5%	32,2%	5,7%	1,1%	

Quadro 9.19 Colaboração escola/família na perspectiva dos pais.

Existe ainda uma maioria que refere que a escola pediu a sua colaboração, pelo menos algumas vezes, para actividades escolares, o que não acontece com actividades da sala de aula.

Os pais gostariam, no entanto, de ser mais vezes chamados a

participarem em acontecimentos da escola, segundo concluímos das respostas à Pergunta 19. De facto apenas 26,4% consideram que esta os convida para muitas actividades.

Os professores, quando se referem aos assuntos agendados para os encontros com os pais (Pergunta 34 do inquérito), incluem os pedidos de apoio na resolução de alguns problemas gerais. Por vezes a colaboração é solicitada para situações mais específicas, como a orientação de oficinas ou de visitas de estudo.

Do inquérito aos professores faziam ainda parte algumas perguntas de resposta fechada cujos resultados se sintetizam no Quadro 9.20.

55 Os pais não se interessam pelo trabalho de casa dos filhos							
1	2	3	4	5	6	Em branco/nula	
0	3	1	1	1	1	0	
56 Eu pedi a colaboração dos pais para algumas actividades na escola							
1	2	3	4	5	6	Em branco/nula	
0	0	0	0	5	1	1	
57 Eu pedi a colaboração de alguns pais para actividades na minha sala de aula							
1	2	3	4	5	6	Em branco/nula	
0	1	1	2	1	1	1	

Quadro 9.20 Colaboração escola/família na perspectiva dos Professores.

De acordo com o que acontece muito frequentemente em outras escolas do mesmo nível de ensino, os professores consideram que pediram mais vezes a colaboração dos pais para actividades da escola do que para actividades específicas da sua sala de aula.

A maioria pensa que eles se interessam pelo trabalho escolar que os filhos levam para casa.

A **observação** não nos forneceu quaisquer dados neste domínio.

## 7ª QUESTÃO

### A ATITUDE DA DIRECÇÃO DA ESCOLA.

A SÉTIMA QUESTÃO FICOU EXPRESSA COMO SE SEGUE: COMO SE REALIZAM AS FUNÇÕES DE INSPIRAÇÃO, ORIENTAÇÃO E APOIO POR PARTE DA DIRECÇÃO DA ESCOLA?

É POSSÍVEL CONSTATAR NAS SUAS ATITUDES E NA SUA ACÇÃO O PRINCÍPIO PATERNAL/MATERNAL?

O último responsável pelo ethos de uma escola é, em princípio, o seu órgão de gestão máximo. No caso português e neste nível de ensino, é difícil determinar qual é esse órgão, uma vez que a Direcção da escola reparte a responsabilidade com o Conselho Escolar. Cabe à Direcção os aspectos administrativos e ao Conselho Escolar os aspectos pedagógicos, os quais se limitam a definir grandes linhas comuns a toda a escola. Na prática, nem sempre é muito fácil determinar até onde vão as funções da Direcção e onde começam as do Conselho Escolar. Resta pois um vazio a nível da responsabilidade última pela pedagogia que a escola segue.

Ouçamos o que nos diz a Directora, quando lhe perguntámos como encarava a autoridade de que está revestida.

Eu não tenho autoridade nenhuma, eu tenho uma autoridade moral, porque, quer dizer, não está na lei ... A única coisa que a lei portuguesa contempla é eu ser chefe de secretaria ... acho que não é isso que deviam ser a funções de um director de escola ... Eu queria ter recursos para dar, para poder fazer, para alcançar. Porque não é com a autoridade, a autoridade do poder, que se resolvem as coisas ... É através dos meios para poder ter um simples destacamento. E eu tenho poder para isso? Não tenho que ir chorar para o CAE, nem andar de joelhos até Fátima para pedir um destacamento numa escola destas? Que autoridade é que eu tenho? Zero? ... Eu acho que as escolas não dão condições para a formação destes valores. Não nos dão tempo, não nos dão espaço, não nos dão recursos humanos. Eu não consigo começar um ano lectivo, abrir a escola, fazer uma

reunião de pais, pôr uma musiquinha, apresentar um trabalho e dizer: "Meus senhores, temos os professores todos, é o mesmo professor da sua filha ... ", que é o que eles mais querem, "estamos cá todos, hoje é o primeiro dia de aulas, estamos todos muito contentes, está tudo colocado e tenho o dinheiro para tudo. Vamos fazer isto, vamos ... ", não posso. Começo todos os anos a dizer aos pais (é o 3º ano que eu estou envolvida nisto) a primeira reunião a dizer: "não estão cá os professores. Não foram destacados ... Vão ao CAE, vão ao Ministério! Vamos assinar um papel! Vamos pedir."

... Eu já tenho pais que questionam e me dizem: "Sr.ª. Professora, tem a certeza que fez o pedido?!".

... Portanto, isto é tudo muito complicado. E os directores de escola não têm poder nenhum, autonomia nenhuma.

Directora, entrevista

Este desabafo é muito forte e tanto mais sentido quanto esta Directora manifesta um amor autêntico por aqueles meninos e aquela escola, luta por eles e trabalha muito para além do que era a sua estrita obrigação.

Mas voltemos à Questão de Investigação nº 7.

Nesta questão devemos ter em consideração tudo o que foi referido nas primeiras seis questões, porque tudo o que acontece na escola deveria ser da responsabilidade dos seus órgãos de gestão.

Partindo deste pressuposto, iremos analisar aqui apenas as respostas aos inquéritos e entrevistas que não estão contempladas nas questões de investigação anteriores.

Comecemos por reflectir sobre as opiniões dos **alunos**.

É digno de nota o número de crianças que afirmam que *gostam de ir à escola* e que *gostam da sua escola* (Quadro 9.21), num caso e noutro 97,9%. Só dois alunos não emitem opinião. Todos os restantes são unânimes em responder afirmativamente a estas

perguntas,

<b>01 Eu gosto de ir à escola</b>			
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
93	0	0	2
97,9%	0,0%	0,0%	2,1%
<b>06 Eu gosto da minha escola</b>			
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
93	0	0	2
97,9%	0,0%	0,0%	2,1%
<b>07 O recreio da minha escola é bonito</b>			
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
82	3	9	1
86,3%	3,2%	9,5%	1,1%

Quadro 9.21 Opinião dos alunos sobre a escola em geral.

O recreio da escola agrada igualmente à maioria, embora não de forma tão esmagadora (86,3%).

A **observação** efectuada permite-nos dizer que o recreio é espaçoso e está limpo. Não o classificariámos de bonito porque não possui qualquer zona ajardinada, a única vegetação existente é constituída por algumas poucas árvores ainda novas, dando uma sensação global de grande aridez e de espaço pouco cuidado. Sabemos, como já foi referido, que está entre as preocupações da direcção o ajardinamento deste espaço.

Os **pais** emitiram as opiniões que se encontram condensadas no Quadro 9.22.

Nas observações escritas no final do inquérito, alguns pais referem-se à escola. De entre estes, 5 exprimem satisfação, e 6 demonstram descontentamento. Dois dos comentários mais positivos foram transcritos no início deste capítulo. Acrescentamos outros dois que nos parecem igualmente interessantes.

<b>12 Há regras da escola com as quais não concordo</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
27	12	37	5	5
31,4%	14,0%	43,0%	5,8%	5,8%
<b>18 Sou ouvido pela direcção da escola e as minhas opiniões são tidas em consideração (levam a sério as minhas opiniões)</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
47	13	6	18	2
54,7%	15,1%	7,0%	20,9%	2,3%

**Quadro 9.22 A escola e a Direcção na perspectiva dos Pais.**

Acho uma escola bastante organizada em todos os aspectos.

Pai G, inquérito

... não quer dizer que não saiba das dificuldades que abraçam a nossa escola e das quais os professores tentam ultrapassar constantemente. É difícil, é uma tarefa árdua devido à localização da escola, falo do nosso bairro, mas tudo se consegue com boa vontade. Somente posso agradecer pelo vosso trabalho e oferecer a minha ajuda.

Pai C, inquérito

Entre os pais que contestam a escola, a maior causa de descontentamento situa-se nas atitudes das empregadas. Mas não é está a única falha apontada.

As empregadas não têm interesse-se pelos os Alunos.

Porque os miúdos lutão e elas empregadas não se interessão.

Pai H, inquérito

As empregado não têm interesse pelos alunos.

Pai I, inquérito

Acho que na escola do meu filho devia de haver mais responsabilidade. Perante os alunos não devia de deixar os alunos como eles querem, as crianças no tempo de chuva andão sempre na chuva. Acho que também deveria de ter mais higiene, principalmente nas casas de banho. Não concordo também em por os alunos a fazer a limpeza, concordo sim em que os alunos *deichem* as mesas arrumadas.

Pai J, inquérito

26	O Conselho Escolar funciona com eficácia e é útil					
	1	2	3	4	5	6
	Em branco/nula					
	0	0	0	2	1	4
27	Na nossa escola todos os professores estão integrados em grupos de trabalho permanentes de reflexão e preparação da prática pedagógica					
	1	2	3	4	5	6
	Em branco/nula					
	0	0	0	0	5	2
28	Na nossa escola, os grupos de trabalho que existem são pouco eficazes					
	1	2	3	4	5	6
	Em branco/nula					
	5	0	0	1	0	0
29	Na escola existe um ambiente de trabalho e exigência em relação a cada professor					
	1	2	3	4	5	6
	Em branco/nula					
	0	0	0	2	3	2
42	Na escola, eu trabalho habitualmente em equipa com um grupo de colegas, programando o trabalho da sala de aula, construindo materiais, etc.					
	1	2	3	4	5	6
	Em branco/nula					
	1	0	0	2	3	1
44	Sinto que a minha escola estimula o meu desenvolvimento profissional					
	1	2	3	4	5	6
	Em branco/nula					
	0	1	0	1	1	4

Quadro 9.23 Perspectiva dos Professores acerca das orientações do funcionamento do Conselho Escolar.

A **observação** efectuada não confirma a opinião deste pai acerca da limpeza das casas de banho. Muito pelo contrário, sempre que nos deslocámos a esta escola encontrámos as casas de banho em

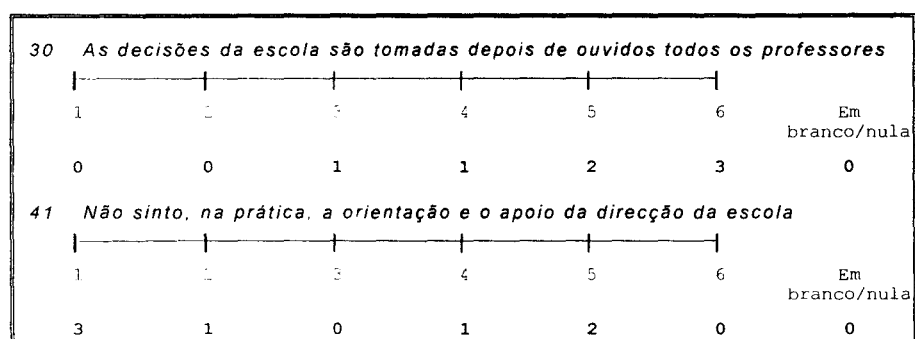
bom estado de limpeza.

O comentário acerca de que "Perante os alunos não devia deixar os alunos como eles querem" não foi igualmente confirmada pela observação. As crianças foram sempre vistas em perfeita ordem, obedecendo quer às professoras quer às empregadas. Mesmo nos recreios que observamos, nunca detectámos agressões entre alunos nem desobediências às empregadas de serviço. Nunca estivemos na escola em tempo de chuva, pelo que não podemos fazer qualquer comentário à afirmação deste pai relativa a este assunto.

No que se refere aos **professores**, as suas opiniões sobre questões relacionadas com o funcionamento do Conselho Escolar e orientações da sua competência, encontram-se sintetizadas no Quadro 9.23.

As respostas dos professores revelam uma opinião bastante favorável quanto ao trabalho que desenvolvem entre eles e quanto à exigência que é feita ao seu desempenho.

Relativamente à relação entre a Direcção da escola e o corpo docente, as opiniões foram recolhidas através de duas perguntas de resposta fechada do inquérito (Quadro 9.24).



Quadro 9.24 Relações entre a Direcção e os Professores na perspectiva destes.

Na opinião dos professores, as decisões são tomadas de forma democrática. Apenas um coloca a sua resposta num ponto da escala que pode ser considerado como de não concordância, o ponto 3. A orientação da Direcção merece uma anuência



claramente menos expressiva.

Pela **observação** realizada pudemos constatar uma muito boa relação entre Directora, alunos e professores, excepção feita para uma das professoras, já atrás referida como mantendo uma posição que poderemos considerar como diferente da tónica comum. Esta professora saiu no final do ano lectivo de 1997/98.

A Directora conhece todos os alunos pessoalmente e interessa-se por todos. Pareceu-nos ser por todos respeitada e estimada. Assume em relação a toda a escola uma atitude de responsabilidade e tem por ela uma grande dedicação. Procura apoiar as colegas e luta por conseguir melhores condições para a escola.

Por tudo isto, pensamos que podemos considerar que a Directora funciona como verdadeira "líder" de toda a escola, assumindo uma atitude que facilita um bom ambiente, sob o ponto de vista relacional, entre todos os que nela trabalham. Uma atitude que capaz de estimular o aparecimento de vinculações entre educandos e educadores.

Quanto à actividade conjunta do Conselho Escolar e da Direcção na orientação da escola, pensamos que foi conseguido algo que se pode considerar como excepcional no panorama das instituições escolares no nosso País: que o corpo docente funcionasse verdadeiramente em conjunto, formando uma equipa.

### 9.3 Vinculações

Com base nos dados até agora analisados, parece-nos plausível manter a expectativa sobre a provável existência de vinculações que liguem as crianças às professoras e à sua escola. De uma forma especial recordamos aqui as conclusões

- da Questão de Investigação nº 1, segundo as quais nos pareceu ser possível considerar a atitude das professoras perante os seus alunos como facilitadora do aparecimento de vinculações;
- da Questão de Investigação nº 7, que estabelece a mesma ilação relativamente à Directora;
- da Questão de Investigação nº 4, que nos permite considerar que existe na escola uma autoridade equilibrada.

A Questão 8 refere-se exactamente a essa possibilidade. Recordemos a sua formulação.

### 8ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO A EXISTÊNCIA DE VINCULAÇÕES

AS RELAÇÕES DOS ALUNOS COM OS SEUS PROFESSORES E COM A ESCOLA APRESENTAM CARACTERÍSTICAS DE VINCULAÇÕES?

A análise de alguns textos das crianças vêm reforçar a nossa expectativa.

Alguns alunos referem-se especificamente à sua escola.

... e eu estou triste porque está quase a acabar o ano e eu vou ter que deixar esta escola pois vou para o 5º ano mas tem que ser. Tenho muita pena de deixar esta escola pois é a melhor que eu já andei.

Aluna D (11 anos, 4º Ano, código 134312), inquérito

A escola é bonita e é querida e *tambem* e muito elegante e *tambem* é bonita e é muito bom estar na escola.

Aluna M (10 anos, 4º Ano, código 134204), inquérito

Estas crianças manifestam um grande carinho e apreço pela escola onde lhes foi dado passarem alguns anos das suas vidas. O primeiro expressa a tristeza de ter de a deixar. O segundo refere-se à beleza com que ela surge aos seus olhos.

Eu gostaria de dizer neste inquérito que a minha professora ela na sala dá-me tudo de carinho amor e outras coisas mais.

Quando ela me dá um beijo sinto uma coisa tão forte que é insuperável. A minha professora ajuda-me muito na sala de aula e noutros lugares. Ela quando me malta é bem grande eu fico muito contente.

Quando manda-me ir ao quadro eu fico um pouco nervoso mas depois isso passa é uma coisa passageira.

A coisa que eu gosto mais de fazer na sala é matemática também gosto as outras coisa que ela me ensina mas a matemática é a minha paixão. Eu também gosto de fazer. Ainda eu já tenho vinte e um anos.

Figura 9.4

Texto do aluno R (11 anos, 4º Ano, código 134313)

Várias crianças demonstraram a ligação afectiva às suas professoras com palavras cheias de ingenuidade, admiração e ternura.

Eu gosto muito da professora foi a melhor professora que eu tive.

Aluno O (11 anos, 4º Ano, código 134307), inquérito

O que eu gosto mais é das professoras porque são minhas amigas e ajudam-me. (Legenda do desenho da Questão 34 sobre "o que gostas mais na escola").

Aluna H (10 anos, 4º Ano, código 134112), inquérito

Na escola antes era feia e muito feia.  
 Eu não gostava e agora vieram as outras  
 professoras a escola mudou ficou limpa  
 e bonita tem plantas tem duas horta.  
 Porque estas professoras chegaram tiveram  
 uma sala, dormio, balneio, barba, biblioteca,  
 e um espaço para ler.  
 Esta escola está melhor para todos  
 os meninos eu aprendi mais  
 porque eu tenho vontade de estudar  
 os meus colegas são muito espertos.  
 A minha professora é alta bonita e  
 tem os olhos bonitos ela gosta de  
 ajudar a estudar para que  
 eu aprenda a ler agora eu sei  
 ler, enagome em algumas coisas  
 mas ainda não me entresa só-  
 me entresa estudar para passar  
 e sei, algum no vida como a minha  
 professora.

Figura 9.5

Texto da aluna A (11 anos, 4º Ano, código 134403).

Eu gosto muito das professoras e é elas ajudam os meninos nas coisas que eles precisam de ajuda.

Aluna C (13 anos, 4º Ano, código 134407), inquérito

Eu gosto muito da minha professora. Ela trata-me bem

ela me ajuda muito com carinho. A minha professora é muito *simpática* e boa para toda a gente.

Aluno Q (9 anos, 4º Ano, código 134302), inquérito

Eu gosto da minha professora eu gosto quando ela fica contente gosto quando ela me ajuda.

Aluno K (11 anos, 4º Ano, código 134301), inquérito

O texto da (Figura 9.4) manifesta emoções muito fortes sentidas por uma criança de 11 anos relativamente à sua professora. Certamente merecia o olhar de um psicanalista, mas essa não é a formação da autora que se limita a procurar nestes documentos escritos os traços de uma vinculação entre as crianças e os seus professores.

Nos textos seguintes alguns alunos referem-se simultaneamente aos seus sentimentos em relação à escola (e ao trabalho que nela desenvolvem) e em relação aos seus professores.

Eu gosto das professoras, dos meus colegas das actividades todas. Principalmente gosto muito da minha sala, da minha professora e dos meus colegas todos.

Aluna V (9 anos, 4º Ano, código 134309), inquérito

Eu gosto muito das aulas que eu tenho nesta escola, da dança, do barro, das aulas de desenho e etc.

E também gosto muito das professoras mas gosto mais da minha professora porque ela ajudou-me muito ...

Aluna J (10 anos, 4º Ano, código 134304), inquérito

Eu gosto dos ditados de lateralidade as aulas de sexualidade a aula de barro a aula de dança os jogos os passeios que todos os anos vamos com as professoras. E principal os meus colegas e a minha professora.

Aluna L (11 anos, 4º Ano, código 134310), inquérito

Eu gosto muito de ir à Escola e  
 estudar, colaborar com os meus colegas.  
 Todas as professoras são simpáticas  
 e boazinhas, empregadas etc... princi-  
 palmente a minha professora Vra.  
 Eu gosto muito dela, foi a melhor  
 professora que eu já tive.  
 É a Escola também foi a melhor,  
 nem tem comparação.  
 Com todos os alunos merecem  
 a escola e as professoras que  
 têm porque não as estimam.  
 Eu gosto imenso da minha  
 Escola inteira, menos alguns,  
 poucos colegas, eu nunca esquecerei  
 desta escola, é a professora Vra.

Figura 9.6

Texto do aluno B (13 anos, 4º Ano, código  
 134401).

Eu gosto muito das professoras e gosto muito das aulas que tenho.

Eu na escola tenho muitos amigos e eles são muito simpáticos.

As empregadas também são muito simpáticas

Aluna F (8 anos, 3º Ano, código 133311), inquérito

Eu gosto mais de ter na aula porque  
 a professora e eu também gostamos de  
 todas as professoras. Porque elas fazem  
 tudo por nós. Também nos arranja passeio  
 e também ensinam. Eu gosto muito da escola  
 que eu estou e não tenho saudades de casa  
 porque aqui as professoras, todos e as  
 empregadas nos amam e gostam muito de nós.

Figura 9.7

Texto da aluna N (11 anos, 4º Ano, código  
 134306).

A Pergunta de onde se retiraram estas citações (Pergunta 34 do Inquérito aos Alunos), pretendia dar às crianças a oportunidade de se expressarem livremente sobre a sua escola. Podia ser respondida sob a forma escrita ou através de dois desenhos. A formulação para os que desejavam responder na forma escrita era a seguinte: *Gostarias de escrever mais alguma coisa boa ou má sobre a tua escola? Se quiseres escrever, por favor usa este espaço.* A versão desenhada dava a possibilidade de, através de dois desenhos, expressarem o que mais gostavam na escola e o que menos gostavam.

Pensamos que as crianças que optaram pela versão escrita, o fizeram por já dominarem suficientemente esta forma de expressão e além disso sentiram o desejo de o fazerem apesar do cansaço natural devido ao preenchimento de todo o resto do inquérito. Nesta escola, bastantes crianças optaram por responder por escrito, como acabámos de verificar. Nenhuma se referiu de forma negativa nem à escola, nem às professoras.

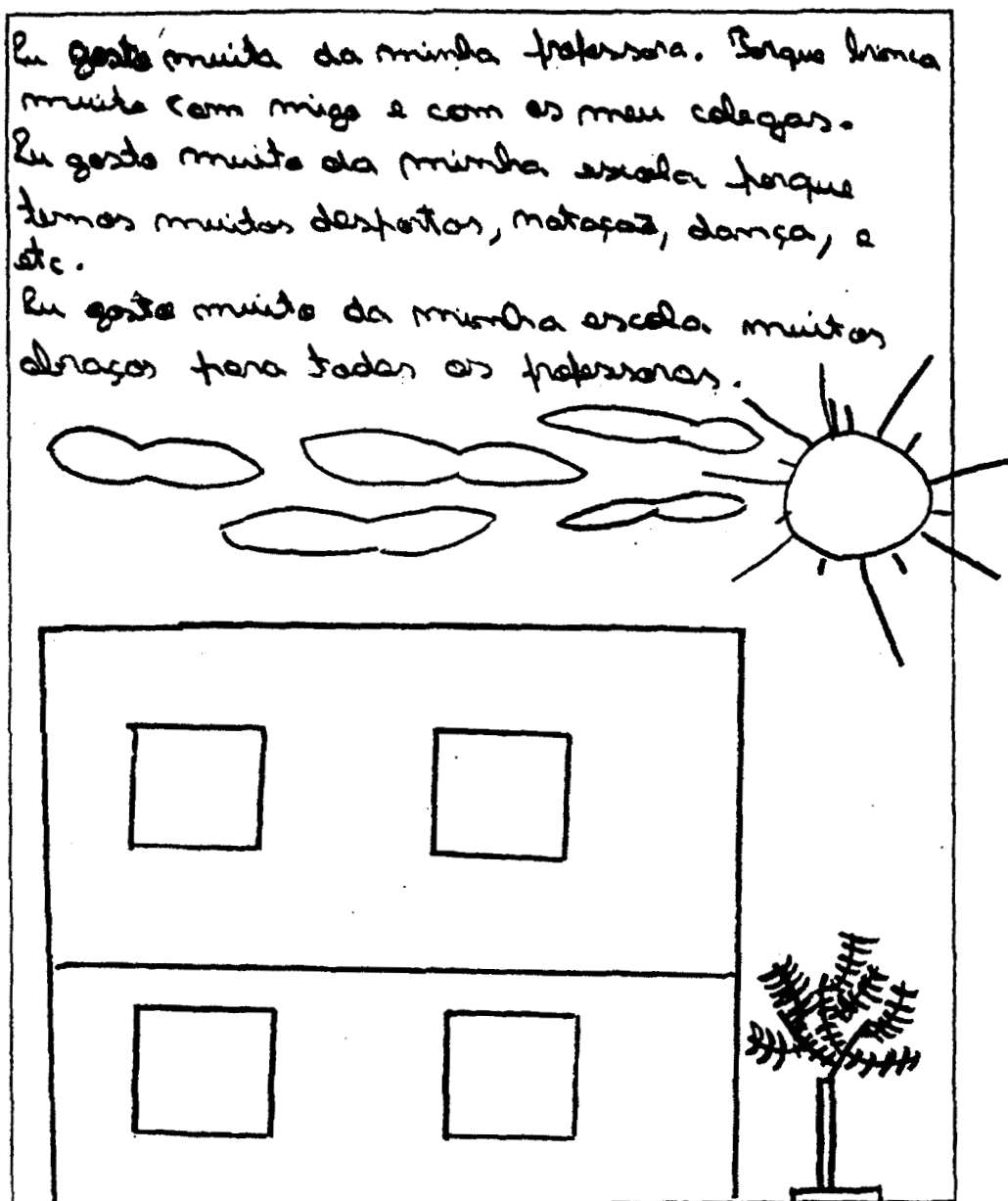


Figura 9.8 Texto do aluno P (10 anos, 4º Ano, código 134303).

Havia sido assegurado a todas as crianças o completo anonimato. O que escrevessem seria apenas do meu conhecimento e metido por mim num computador. Não deveriam escrever o seu nome, o que de facto não fizeram, e o código foi-lhes explicado para que percebessem que, uma vez entregue o inquérito, seria impossível saber quem o havia preenchido. O que foi prometido às crianças foi, obviamente, escrupulosamente cumprido pela autora. Pensamos assim ter assegurado uma grande liberdade de expressão a estes alunos.



Os testemunhos acabados de relatar revelam-nos sentimentos bastante fortes. Pensamos poder concluir que estas crianças se relacionam com a escola e com as suas professoras de uma forma *afectiva, profunda, lúcida* (uma vez que exprimem tão claramente essa relação), livre e, se não permanente, pelo menos segundo a expressão de alguns, *inesquecível*. Se aceitarmos a definição de Kentenich (1983) do conceito de *vinculação*, referida no capítulo 4, pensamos poder concluir que, segundo nos parece, estas crianças se encontram ***vinculadas à sua escola e às suas professoras***.

## 9.4 Educação para os Valores

No que respeita a educação para os valores, vamos igualmente reflectir sobre o que nos dizem os dados recolhidos acerca de cada uma das questões de investigação.

Recordemos a formulação da Questão 9.

### 9ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

#### INFLUÊNCIAS EXERCIDAS NA AQUISIÇÃO DE VALORES

QUE INFLUÊNCIAS SÃO VISTAS COMO CONDICIONANDO A AQUISIÇÃO DE VALORES POR PARTE DA CRIANÇA?

Ao reflectir sobre a aquisição de valores, parece-nos importante começar por procurar perceber que influências se exercem sobre as crianças na construção e apropriação por parte destas dos seus próprios valores.

A opinião dos ***pais*** está resumida no Quadro 9.25.

38 Quem pensa que exerce influência, positiva ou negativa, nos valores que os seus filhos aprendem? (Por favor responda a todos as alíneas)					
Muitíssima influência	Muita influência	Alguma influência	Pouca influência	Nenhuma influência	Em branco/nula
<b>a) Os pais</b>					
66	7	0	0	1	13
75,9%	8,0%	0,0%	0,0%	1,1%	14,9%
<b>b) A família alargada (avós, tios, ...)</b>					
29	23	12	6	0	17
33,3%	26,4%	13,8%	6,9%	0,0%	19,5%
<b>c) A comunidade local</b>					
16	17	19	13	4	18
18,4%	19,5%	21,8%	14,9%	4,6%	20,7%
<b>d) A escola</b>					
49	19	4	0	0	15
56,3%	21,8%	4,6%	0,0%	0,0%	17,2%
<b>e) O professor da turma</b>					
49	22	3	0	0	13
56,3%	25,3%	3,4%	0,0%	0,0%	14,9%
<b>f) A Igreja</b>					
15	16	19	5	11	21
17,2%	18,4%	21,8%	5,7%	12,6%	24,1%
<b>g) A TV e mass media</b>					
22	11	20	9	7	18
25,3%	12,6%	23,0%	10,3%	8,0%	20,7%
<b>h) Os pares (amigos, colegas)</b>					
25	17	19	8	2	16
28,7%	19,5%	21,8%	9,2%	2,3%	18,4%

Quadro 9.25 Influências que se exercem sobre as crianças no que respeita aos valores na perspectiva dos pais.

Como podemos verificar, os pais consideram-se como as principais fontes de influência nos valores que os filhos adquirem, acreditando que a escola e o professor da turma vêm logo a seguir.

Os pares e a comunidade local são vistos como exercendo relativamente pouca influência, o que é curioso numa comunidade em que tantas crianças e jovens são arrastados para bandos que demonstram comportamentos marginais.

A pouca influência da TV e mass-media não nos surpreende tanto, dada a baixa faixa cultural à qual pertence esta população.

Sobre a mesma pergunta, as respostas dos **professores** encontram-se condensadas no Quadro 9.26.

23 Quem pensa que exerce influência na aquisição de valores dos seus alunos?					
Muitíssima influência	Muita influência	Alguma influência	Pouca influência	Nenhuma influência	Em branco/nula
a) Os pais					
6	1	0	0	0	0
b) A família alargada (avós, tios, ...)					
3	4	0	0	0	0
c) A comunidade local					
1	3	3	0	0	0
d) A escola					
4	3	0	0	0	0
e) O professor da turma					
5	2	0	0	0	0
f) A Igreja					
0	0	5	2	0	0
g) A TV e mass media					
3	1	1	1	0	1
h) Os pares (amigos, colegas)					
4	2	1	0	0	0

Quadro 9.26 Quem influencia as crianças no que respeita aos valores na perspectiva dos professores.

Os pais são de novo considerados como os que exercem uma maior influência, seguidos sucessivamente pelo professor da turma e pela escola, que neste caso não são vistos exactamente ao mesmo nível. Este resultado está em consonância com a resposta dada à pergunta 16 - "Pensa que os seus próprios valores influenciam os alunos?" à qual 6 professores em 7 respondem afirmativamente. Os professores possuem, no entanto uma maior consciência da influência dos pares, a qual não é reconhecida relativamente à comunidade local.

Quando perguntámos às **crianças** quem os ajuda a saber o que é bom ou mau, o que está certo ou errado, o que devem ou não devem fazer, responderam-nos de acordo com o quadro síntese 9.27.

33	Quem te ajuda a saber o que é bom ou mau, o que está certo ou errado, o que deves ou não fazer?			
a)	Os Pais			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	89	4	2	0
	93,7%	4,2%	2,1%	0,0%
b)	Os Avós e os Tios			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	55	18	21	1
	57,9%	18,9%	22,1%	1,1%
c)	Os Irmãos ou Irmãs			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	57	16	17	5
	60,0%	16,8%	17,9%	5,3%
d)	O Professor			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	92	0	2	1
	96,8%	0,0%	2,1%	1,1%
e)	Os colegas			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	49	6	38	2
	51,6%	6,3%	40,0%	2,1%
f)	Os Amigos			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	55	6	34	0
	57,9%	6,3%	35,8%	0,0%
g)	A televisão			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	43	18	33	1
	45,3%	18,9%	34,7%	1,1%
h)	Outra pessoa			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	60	15	14	6
	63,2%	15,8%	14,7%	6,3%

**Quadro 9.27** Percepção das crianças acerca de quem os ajuda a distinguir os comportamentos correctos dos incorrectos

È interessante verificar que, embora com uma ligeira diferença, os Professores, mais do que os pais, são vistos como aqueles que mais os ajudam a distinguir o que devem ou não devem fazer.

A menor importância é reconhecida à televisão, o que nos parece natural. Sendo uma influência indirecta não é tão facilmente reconhecida pelas crianças.

A Questão de Investigação nº 10 procura averiguar de quem é a responsabilidade pela aquisição de valores, na perspectiva de pais e educadores. Recordemos a sua formulação:

### 10ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

#### RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

QUEM SÃO, NA PERSPECTIVA DOS PAIS E DOS PROFESSORES, OS RESPONSÁVEIS PELAS EDUCAÇÃO PARA OS VALORES DE UMA CRIANÇA?

Os **professores** colocam ao mesmo nível a escola, o professor da turma e os pais. Numa posição muito próxima aparece a sociedade em geral, como podemos ver no Quadro 9.28.

22 Quem pensa que é responsável pela transmissão de valores aos seus alunos?					
Muitíssima responsabilidade	Muita responsabilidade	Alguma responsabilidade	Pouca responsabilidade	Nenhuma responsabilidade	Em branco/nula
a) A sociedade em geral					
5	0	1	0	0	1
b) A comunidade local					
1	4	1	0	0	1
c) A escola					
5	1	0	0	0	1
d) O professor da turma					
5	1	0	0	0	1
e) Os pais					
5	1	0	0	0	1
f) A Igreja					
0	0	4	2	0	1

Quadro 9.28 Responsáveis pela educação para os valores na perspectiva dos professores.

Os **pais** consideram-se de novo os maiores responsáveis pela educação dos seus filhos neste domínio, seguidos sucessivamente pelo professor da turma e pela escola. Podemos verificar essas opiniões no Quadro 9.29.

37 Quem considera que é responsável por transmitir valores às crianças?					
Muitíssima responsa- bilidade	Muita responsa- bilidade	Alguma responsa- bilidade	Pouca responsa- bilidade	Nenhuma responsa- bilidade	Em branco/nula
a) A sociedade em geral					
18	21	27	2	1	18
20,7%	24,1%	31,0%	2,3%	1,1%	20,7%
b) A comunidade local					
15	23	22	7	1	18
17,4%	26,7%	25,6%	8,1%	1,2%	20,9%
c) A escola					
46	22	3	1	0	15
52,9%	25,3%	3,4%	1,1%	0,0%	17,2%
d) O professor da turma					
51	18	4	0	0	14
58,6%	20,7%	4,6%	0,0%	0,0%	16,1%
e) Os pais					
68	6	0	0	0	13
78,2%	6,9%	0,0%	0,0%	0,0%	14,9%
f) A Igreja					
21	17	19	3	9	18
24,1%	19,5%	21,8%	3,4%	10,3%	20,7%

Quadro 9.29 Responsáveis pela educação para os valores na perspectiva dos pais.

## 11ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

### A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

EM QUE MEDIDA A ESCOLA ASSUME EDUCAR PARA OS VALORES OS SEUS ALUNOS? QUE RAZÕES DÁ PARA O FAZER?

Procurámos averiguar qual a posição desta instituição educativa sobre a questão do papel da escola na transmissão de valores, a qual se manteve polémica entre nós até aos anos 80. Pedimos a professores e pais que manifestassem a sua opinião.

A resposta é-nos dada através das perguntas 38 e 39 do Inquérito aos **Professores** (Quadro 9.30).

<b>04 Pensa que a escola se deve preocupar em promover os valores nos seus alunos?</b>			
Sim	Não	Não tenho opinião	Em branco/nula
7	0	0	0
<b>05 Considera que a educação para os valores faz parte integrante das suas atribuições como professor?</b>			
Sim	Não	Não tenho opinião	Em branco/nula
7	0	0	0

**Quadro 9.30** Em que medida a escola e os professores devem assumir a educação para os valores na perspectiva destes.

A opinião é, como vemos, unânime: todos os professores consideram que é uma função da escola e deles próprios enquanto educadores promover os valores junto dos seus alunos.

Na pergunta seguinte do inquérito faz-se um convite a que expressem os fundamentos da sua posição. Seis em sete professores começaram por reforçar a importância que atribuem a esta área na educação.. Três deles consideram que é mais importante do que os tradicionais conteúdos académicos:

As razões apontadas são bastante próximas umas das outras:

- "para uma melhor integração social"
- "o crescer interiormente com sentimentos e valores irá marcar a sociedade futura, até mudando a própria cultura"
- "pois estes fazem parte integrante da formação da pessoa"
- "para tornar os alunos mais confiantes, num mundo mais belo"
- "para um bom desenvolvimento da criança (escolar/como cidadão)"
- "para se sentir valorizada e saber porque é que vive"

Lembram que muitas crianças têm poucas referências no seu ambiente local, pelo que deve ser a escola a suprir essa falha. Acrescentam que a maioria passa mais tempo com o seu professor do que com os pais.

Analisemos, no Quadro 9.31, as respostas dos **pais** para percebermos se estão de acordo com os professores neste ponto.

<b>28 Acha que a escola se deve preocupar em promover os valores nas crianças?</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
81	2	1	0	3
93,1%	2,3%	1,1%	0,0%	3,4%
<b>29 Concorda que a escola do seu filho promova os valores nos seus alunos?</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
76	3	2	3	3
87,4%	3,4%	2,3%	3,4%	3,4%

**Quadro 9.31** Em que medida a escola e os professores devem assumir a educação para os valores na perspectiva pais.

Também os pais atribuem uma visível importância ao papel da escola neste domínio.

A informação recolhida permite-nos concluir que esta escola assume educar para os valores os seus alunos e apresenta razões pertinentes para o fazer. As famílias reconhecem maioritariamente à escola essa função.

## 12ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

### A ESCOLA E O SISTEMA DE VALORES QUE PROMOVE

A ESCOLA POSSUI UM SISTEMA DE VALORES, COERENTE E ASSUMIDO, QUE PROCURA PROMOVER?

ESSE SISTEMA DE VALORES É CONSUBSTANCIADO DE FORMA CONSCIENTE NUM PERFIL DE ALUNO QUE A ESCOLA PRETENDE FORMAR?

SE NÃO EXISTE ESSE SISTEMA DE VALORES, QUE VALORES EMERGEM COMO CONSENSUAIS?

ESSES VALORES SÃO PARTILHADOS PELOS PAIS?

A Questão 12 procura analisar quais os valores que a escola pretende transmitir.

O Quadro 9.32 mostra-nos a opinião dos **professores**

Dos 7 professores, apenas 2 não consideram que a escola tenha um sistema de valores assumido quer implícita quer



explicitamente. Não obstante, todos estão de acordo com os valores defendidos. Esta posição não nos parece muito clara, sendo mais um indício das limitações deste tipo de técnica de recolha de dados.

Apenas 3 professores defendem que todo o corpo docente conhece com segurança o perfil do aluno que se procura formar, posição mais coerente com as respostas à pergunta 1.

Através da entrevista com a Directora, soubemos que esse perfil existe e está posto por escrito no Projecto Educativo da Escola. Consultado este documento encontrámos no seu ponto 3:

Ajudar o aluno a:

- pensar,
- conhecer-se,
- exprimir-se,
- avaliar-se,
- respeitar a dignidade e a função dos professores e pessoal não docente,
- aceitar as normas do regulamento,
- ser pontual,
- pedir desculpa,
- manter-se limpo e tudo limpo,
- aceitar-se e si próprio e aceitar outros povos e culturas, levando-os a reconhecer e a assumir essa realidade em muitas famílias.

À pergunta "Como chegaram a esse perfil", a Directora responde:

Com os objectivos que nos propomos atingir na formação de valores, que é o que eles realmente não têm. Achámos por bem definir quais eram esses valores: o respeito humano, o respeito por si, a educação, a amizade, o amor a ternura. São muito básicos, são aqueles que se dão em casa mas que eles não têm, 99,9% não tem. E portanto, esses são os nossos grandes valores da escola.

Directora, entrevista

Quando pedimos às professoras que nos indicassem os valores que consideram pessoalmente que a escola deve assumir (pergunta 41), o valor mais referido foi a amizade/bondade, indicado por todas as professoras com excepção de uma que não respondeu. Mais uma vez se confirma a grande importância atribuída à afectividade por esta escola.

<b>01 <i>Pensa que o corpo docente da sua escola assume um conjunto de princípios e valores que são aceites por todos?</i></b>				
	Sim	Não	Não tenho opinião	Em branco/nula
<b>a) <i>Implicitamente</i></b>				
	5	1	0	1
<b>b) <i>Explicitamente</i></b>				
	5	0	1	1
<b>02 <i>Está de acordo com esse conjunto de valores?</i></b>				
	Sim	Não	Não tenho opinião	Em branco/nula
	7	0	0	0
<b>03 <i>Pensa que todos os empregados da escola apoiam esse conjunto de valores?</i></b>				
	Sim	Não	Não tenho opinião	Em branco/nula
	7	0	0	0
<b>11 <i>Todo o corpo docente sabe com clareza o perfil de aluno que se pretende formar?</i></b>				
	Sim	Não	Não tenho opinião	Em branco/nula
	3	2	2	0

**Quadro 9.32** Existência de um sistema de valores na perspectiva dos professores.

Vejamos, agora, o que pensam os **pais** acerca da existência de um sistema de valores na escola.

Da análise do Quadro 9.33 parece possível concluir que os pais sentem que existe na escola um sistema de valores com os quais estão maioritariamente de acordo.

No entanto, quando perguntámos à Directora se considera que os pais partilham os mesmos valores que a escola, a resposta foi peremptória: "*Não, definitivamente não*".

Esta contradição não nos parece difícil de interpretar. Enquanto os pais estão teoricamente de acordo com os valores que a escola procura promover, na prática, eles próprios não os

assumem nem educam as crianças de acordo com eles. E é isso que a Directora constata.

Quando procurámos saber se os pais eram envolvidos numa actuação concertada nesse domínio, a Directora responde-nos que a escola tem essa preocupação, comentando, no entanto, a dificuldade em obter o seu real comprometimento.

<b>30 Sente que sabe quais são os valores da escola do seu filho/filha?</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
64	13	2	7	1
73,6%	14,9%	2,3%	8,0%	1,1%
<b>31 Concorda com esses valores?</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
62	15	1	8	1
71,3%	17,2%	1,1%	9,2%	1,1%
<b>32 Conhece as regras da escola do seu filho/filha?</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
66	9	11	0	1
75,9%	10,3%	12,6%	0,0%	1,1%
<b>33 Acha que a escola e os que nela trabalham, professores e empregados, demonstram e promovem os mesmos valores?</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
55	18	5	8	1
63,2%	20,7%	5,7%	9,2%	1,1%

**Quadro 9.33 Existência de um sistema de valores na perspectiva dos pais.**

Quanto aos professores, cinco em sete pensam que os seus alunos têm consciência dos valores que procura promover, dois não dão qualquer resposta<sup>71</sup>.

Inquirindo as crianças sobre os comportamentos que alegam ou zangam a sua professora, procurámos apercebermo-nos de qual a percepção que os **alunos** têm acerca desses valores que os professores procuram implementar. Captámos assim um leque bastante mais alargado, ainda que não totalmente coincidente com o expresso no Projecto Educativo da Escola, o que, aliás,

<sup>71</sup> Pergunta nº 49 do Inquérito

não seria de esperar. Conceitos como o "conhecimento de si próprio", a "a auto-avaliação", ou "auto-aceitação", dificilmente seriam captados por este segundo processo.

<i>Grupos/Sub Grupos</i>	<i>Nº</i> <i>Alunos</i>	<i>%</i> <i>no Grupo</i>	<i>%</i> <i>na Escola</i>
<b>1 - Apreço pela aprendizagem</b>	<b>112</b>	<b>100,0</b>	<b>43,2</b>
<b>2/3 - Cuidado consigo próprio e com os outros</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>	<b>6,6</b>
a) Agressão física	9	52,9	3,5
b) Cuidado e Carinho com os outros	8	47,1	3,1
<b>5 - Responsabilidade social e regras de cidadania</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>	<b>49,4</b>
a) Preocupação ecológica	3	2,3	1,2
b) Regras de cidadania	124	96,9	47,9
c) Respeito pela propriedade	1	0,8	0,4
<b>Respostas em branco ou nulas</b>	<b>2</b>	<b>100,0</b>	<b>0,8</b>
<b>Total:</b>	<b>259</b>		<b>100,0</b>

**Quadro 9.34**      **Percepção das crianças acerca dos comportamentos importantes para as suas professoras.**

Na verdade o que as crianças expressaram não foram exactamente valores, mas comportamentos com eles relacionados. Foram detectados através de uma **análise de conteúdo** que, como já referimos, teve como base de classificação a proposta do Scottish Consultative Council on the Curriculum para os valores a promover pela escola.

A sua distribuição geral pelos cinco grandes grupos propostos pode ser analisada no Quadro 9.34.

O primeiro comentário que se nos oferece fazer é o da inexistência, neste Quadro, de qualquer referência ao Grupo 4. Este grupo, designado por *Sentimento de pertença*, refere-se ao reconhecimento de ser um elemento valioso e participante de uma comunidade, quer esta seja a família, a escola, a comunidade local ou outra. Este tipo de valores não aparecem nestas perguntas mas apenas na pergunta 34, como ficou referido mais

acima, quando falamos na existência de vinculações.

No Grupo 5 - *Responsabilidade social* - incluímos os valores relacionados com a cidadania. É o grupo mais mencionado pelos alunos, com destaque para o subgrupo *regras de cidadania*. Os comportamentos que se relacionam com o *Apreço pela Aprendizagem* aparecem em segundo lugar com um número bastante aproximado de referências.

<b>Grupos/Sub Grupos</b>	<b>Nº Alunos</b>	<b>% no Grupo</b>	<b>% na Escola</b>
<b>1 - Apreço pela aprendizagem</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>	<b>1,4</b>
<b>2/3 - Cuidado consigo próprio e com os outros</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>	<b>19,5</b>
a) Agressão física	191	76,4	39,4
b) Agressão não especificada	30	12,0	6,2
c) Agressão não física	7	2,8	1,4
d) Cuidado consigo próprio	9	3,6	1,9
e) Cuidado e Carinho com os outros	13	5,2	2,7
<b>5 - Responsabilidade social e regras de cidadania</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>46,6</b>
a) Preocupação ecológica	55	24,3	11,3
b) Regras de cidadania	125	55,3	25,8
c) Respeito pela propriedade	46	20,4	9,5
<b>Respostas em branco ou nulas</b>	<b>2</b>	<b>100,0</b>	<b>0,4</b>
<b>Total:</b>	<b>485</b>		<b>100,0</b>

**Quadro 9.35**      **Percepção das crianças acerca das regras da escola**

Os Grupos 2 e 3 aparecem aglutinados porque nem sempre é fácil distinguir entre o *cuidado consigo próprio* e o *cuidado com os outros*. Conforme referimos no capítulo 8, torna-se, por vezes, difícil obter as explicações que nos permitiriam distinguir em que casos alguns comportamentos apresentados como reprováveis o são devido a preocupações com os outros ou consigo próprio. Quando essas justificações surgem, revelam-nos a existência das duas possibilidades. "Lutar" pode ser apontado como um comportamento prejudicial ao outro ("porque magoa os outros meninos") ou a si próprio ("porque me batem"). Assinalámos

apenas os casos que nos pareceram claros.

Através das perguntas 26<sup>72</sup> e 29<sup>73</sup>, procurámos detectar em que medida os alunos conheciam as regras da escola. Estas questões permitiam-nos ainda avaliar quais os comportamentos que, de acordo com a sua opinião, eram aceitáveis ou não pela comunidade educativa em geral.

As *regras de cidadania* aparecem agora em segundo lugar, sendo suplantadas pelo conjunto dos grupos 2/3 - *Respeito e cuidado consigo próprio* e o *Respeito e cuidado com os outros*. O subgrupo *agressão física* é o mais indicado. Deparámo-nos de novo com a dificuldade em distinguir os comportamentos que se relacionavam com os valores de um grupo e do outro. No caso da pergunta 29, recorremos, como já foi referido, à pergunta seguinte<sup>74</sup> para podermos fazer a separação, o que permitiu, apesar de tudo, uma categorização um pouco mais pormenorizada (cinco subcategorias no Quadro 9.35 contra apenas duas no quadro anterior).

Os comportamentos relacionados com o "*apreço pela aprendizagem*", que as crianças apontam como preocupação por parte dos professores na sala de aula, surgem agora com uma expressão muito reduzida.

Quadros com uma categorização mais fina do que a do Quadro 9.34 podem ser consultados no Anexo 3. Apesar do interesse que lhes atribuímos, não quisemos sobrecarregar o corpo da dissertação com mais estes elementos.

O quadro 9.35 contém apenas as grandes categorias.

---

<sup>72</sup> A formulação desta pergunta é a seguinte: *Há regras na escola, coisas que se podem fazer e coisas que não se podem fazer. És capaz de escrever aqui duas dessas regras?*

<sup>73</sup> A formulação desta pergunta é a seguinte: *Escreve aqui coisas que os meninos não podem fazer no recreio.*

<sup>74</sup> A formulação desta pergunta é a seguinte: *Explica porque é que os meninos não devem fazer essas coisas no recreio.*

**13ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**  
**ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

FORMULAÇÃO: QUE FORMAS ENCONTROU A ESCOLA PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

Para podermos conhecer um pouco mais profundamente a educação para os valores que a escola desenvolve, procurámos analisar quais as estratégias que utiliza.

Auscultámos os **professores** sobre este assunto. As respostas à pergunta 42 do inquérito<sup>75</sup>, embora nos forneça algumas informações pertinentes, parecem mostrar que ainda não traçaram, como equipa, uma estratégia explícita comum a toda a escola. A entrevista com a Directora dá-nos alguns esclarecimentos mais, embora pouco sistematizados. Da entrevista com a Professora B podemos igualmente fazer algumas inferências.

Assim, recorrendo às diferentes fontes indicadas, considerámos que, a nível do *currículo implícito*, nos podemos aperceber da utilização de *diálogos* de tipo *indutivo*. A resposta ao inquérito (pergunta 42) de uma das professoras aponta nesse sentido:

1. *Quando há conflitos deixamos que as crianças falem, expliquem as suas razões e cheguem a uma conclusão conjunta;*
2. *Partilhem uns com os outros as coisas que possuem: uma guloseima, brinquedo, material escolar;*
3. *Venham limpos para a escola, cuidem do seu corpo (quando isso não se verifica chamo a atenção em particular).*

A citação da entrevista com a Professora B, que seguidamente se

---

<sup>75</sup> A formulação desta pergunta é a seguinte: Que formas utiliza a sua escola para promover a educação para os valores?

transcreve, parece indicar o mesmo tipo de diálogo.

Tentámos explicar-lhes que eles tinham que começar a cumprir horários, porque depois eles é que estavam a perder, porque à hora que chegavam havia coisas em que já não podiam participar, mesmo que se falasse nelas já não voltavam ao início, eles é que estavam a perder.

Professora B, entrevista

Ou, um pouco mais à frente, quando refere o uso de linguagem ofensiva, dentro da escola, por parte das crianças

Neste momento, na escola já não é focado, mas não como proibição, não é proibido falar nisso, é "vamos falar isso, tu viste, tu sabes, o que é que tu sabes disso? Achas que se te acontecesse isso o que é que tu achas que deverias dizer, gostavas que te apontassem o dedo à tua família, à tua irmã, à tua mãe e ao teu pai. Não queremos cá isso! Vocês têm que dialogar, cada um tem os seus problemas e tem que se aceitar como é.

Professora B, entrevista

A existência de assembleias de escola é referida pela Directora como de grande importância na consciencialização das crianças para os problemas que surgem no dia-a-dia da vida da escola. Parece-nos, no entanto, que se trata mais de um diálogo indutivo, feito colectivamente, do que uma gestão democrática da escola, uma vez que a própria **Directora** se refere a regras que ela própria cria e faz respeitar.

Neste momento só conseguimos instituir que os meninos não entram para as salas sem formarem disciplinadamente sempre pela mesma ordem. É assim uma coisa que eu institui, porque acho que é uma regra que não faz mal nenhum, não lhes faz mal nenhum. Depois, cantam o hino nacional, porque eu acho que têm que ter respeito ao hino e à bandeira. E a bandeira é respeitada.

...



, Depois entram turma a turma, disciplinadamente. Não há corridas, nem gritos, nem ... é assim! ...

E depois fazemos muitos debates colectivos no ginásio, onde está a escola toda. Onde os meninos sabem que entram por turmas, sentam-se disciplinadamente, os pequeninos à frente, os mais velhos atrás ... tudo por alturas e por regras. Eles já as conhecem. E tudo isto é feito muitas vezes com treino, não é bem treino, com ensaios.

Directora, entrevista

Uma outra preocupação situa-se a nível do **currículo informal**, procurando a escola encontrar actividades, como a modelação do barro, a dança, a costura, que interessem as crianças pela actividade escolar e actuem positivamente no seu equilíbrio emocional.

Quanto ao **currículo formal**, existe a preocupação de o tornar flexível e adaptado à situação geral do grupo e de cada criança.

Usa o bom senso e debate imenso as situações, tentando compreender, aprendendo a descodificar as crianças, para conseguir um currículo interessante, uma resposta afectuosa.

Directora, entrevista

Esta afirmação é reforçada pela resposta da Directora à pergunta 43<sup>76</sup> do inquérito.

Que as crianças sintam os factores protectores; a organização da escola, a linha condutora comum; o currículo interessante e adequado (dentro do possível) às realidades individuais e do grupo, uma resposta afectuosa de estímulo positivo quanto aos resultados

---

<sup>76</sup> Pergunta 43 - Quais as estratégias que lhe parecem resultar melhor com as crianças da sua escola?

obtidos.

Directora, inquérito

Os dados fornecidos pela *observação informal*, leva-nos a pensar que, a nível das metodologias de ensino poucas alterações de fundo foram feitas no sentido de facilitar a construção de valores, como a autonomia, a responsabilidade e a cooperação.

É de assinalar também que nenhuma professora citou o trabalho com os valores que se faz na área curricular específica de Moral e Religião Católicas, que a escola possui. Penso que não valorizam essa forma de passar valores.

Procurando sintetizar os dados recolhidos relativamente a esta questão de investigação, podemos concluir que a preocupação com a educação para os valores se reflecte a nível do **currículo oculto**: a) pela criação de um clima que combina uma resposta afectiva com a existência de regras claras; b) o diálogo indutivo feito com cada criança, ou com todo o corpo de alunos em assembleias de escola, como forma de gerir conflitos e comportamentos considerados inadequados.

A nível do **currículo informal** existe a preocupação em oferecer actividades atractivas e equilibrantes da situação emocional das crianças.

No que respeita ao **currículo formal**, a escola procura flexibilizá-lo e adequá-lo a cada criança e ao grupo. A disciplina de E.M.R.C. não se evidencia com reflexos significativos. As metodologias de ensino não sofreram grandes alterações.

#### 14<sup>a</sup> QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

##### SUCESSO DA EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

COMO É VISTO O NÍVEL DE EFICÁCIA DA EDUCAÇÃO PARA OS VALORES QUE A ESCOLA PROMOVE?

O sucesso da educação para os valores não pode certamente ser medido. Procurámos, no entanto, analisar a informação recolhida, no sentido de avaliar em que medida as crianças:

- conhecem, sob o ponto de vista cognitivo, os valores que lhes são transmitidos, e sabem apresentar justificações para a sua adopção;
- aderem afectivamente a esses valores;
- esses valores influenciam os seus comportamentos;
- a influência permanece no espaço e no tempo.

No que respeita à vertente cognitiva, ao analisarmos a 12ª questão de investigação pudemos avaliar a grande quantidade de regras que as crianças reconhecem. O Quadro 9.35 assinala 483 enunciados, agregados em três grandes conjuntos.

As crianças dão-nos uma imagem da relação afectiva que estabelecem com esses valores quando se expressam por escrito no inquérito ou nos textos que recolhemos.

Eu não gosto de ser mal *idocada* com as professoras nem *chatiar* ninguém.

Aluna U

Ser feliz é tu gostares de ti própria porque se não gostas de ti não consegues ser feliz.

Para conseguirmos ser feliz é preciso trabalhar, jogar, brincar.

Mas para sermos feliz *tambem* é preciso zangar-se.

Portanto se gostares de toda a gente és feliz.

Aluna T. I.

... Se eu me sentir muito feliz posso fazer feliz os outros meninos.

Se eu passar de classe vou ficar feliz.

Aluno Le.

Ser feliz é saber cuidar das coisas.

Ser feliz é não roubar e não pedir dinheiro. É não roubar as coisas à mãe e não estragar as coisas.

Aluno Z. R.

... Eu fico triste quando a minha irmã leva tarefa.

Aluna C. V.

Eu gostei quando o meu colega Pedro começou a poder brincar.

Aluna R

Eu gosto muito de ajudar a minha professora.

Aluna K

Algumas dos registos escritos referem-se especificamente ao prazer que sentem na aprendizagem.

Foi no dia em que aprendi a ler. As outras minhas professoras não me ajudavam e eu não conseguia. A minha Professora que agora tenho ajudou-me sempre e eu consegui e foi muito bom.

Aluna S

O dia em que acabou as aulas eu soube que ia passar eu fiquei muito contente

Aluna A

Sim! Foi quando fiz uma maquete dos Primitivos. A Professora ficou muito contente e eu e os meus colegas também.

Aluna E

O que eu gosto mais é de estudar.

Aluna T

O que eu gosto mais é de ir à escola para aprender a ler, a escrever, a contar, a desenhar, a brincar com os

colegas sem andar à luta, falar bem com as pessoas, professoras e empregadas.

Aluna Z

O apreço que as crianças demonstram pelos valores que a escola procura promover reflecte-se naturalmente na influência que estes exercem nos seus comportamentos. Nesse domínio a informação recolhida no sentido de avaliar o ethos da escola permitiu-nos detectar que os alunos são, de uma forma geral, disciplinados e respeitadores, tanto a nível da sala de aula como de toda a escola. O investimento no trabalho escolar parece ser bastante apreciável, tendo em conta o nível cultural de que estas crianças provêm.

Tudo indica, assim, que podemos concluir que o esforço desenvolvido pelo corpo docente na promoção dos valores tem repercussões bastante positivas no comportamento das crianças.

Para avaliar da possível permanência dessa influência, integramos algumas questões nos diversos inquéritos.

Comecemos por analisar a resposta dos **pais** à Pergunta 34 do respectivo inquérito<sup>77</sup>. Verificamos que 71,3% (62 pais) respondem que *sim*, 23,0% (20 pais) respondem que só *algumas* vezes e apenas 2,3% (2 pais) respondem que *não*. Os restantes 3 pais dizem que não sabem, ou não respondem.

Quando perguntámos às **crianças** se pensam que em casa também devem existir regras, 88,6% consideram que *sim*.

A Pergunta 17 do Inquérito aos **Professores** estava assim formulada: *Pensa que os valores que a escola promove continuam a influenciar os alunos para além da escola?* Encontrava-se desdobrada em duas alíneas. Na resposta à primeira alínea, os professores mostram que acreditam que essa influência se mantém no espaço, para além dos muros da escola: 6 considerando que *sim* e 1 que *talvez*. Esta resposta é coerente com a dos pais. Já

---

<sup>77</sup> Pergunta 34 - O seu filho/filha pratica em casa o que aprende na escola?

a segunda alínea nos revela maiores dúvidas. O prolongamento dessa influência no tempo, após a saída da escola, só mereceu resposta afirmativa de 4 dos 7 professores. Os restantes 3 limitam-se a esperar que talvez.

A formadora que entrevistámos comenta o estado de espírito de um certo cepticismo do corpo docente relativamente à eficácia do seu investimento naquelas crianças.

O posicionamento oscila igualmente entre acreditar em possíveis impactos futuros da sua actuação pedagógica, ou desacreditar completamente no papel da escola como "concorrente" das maléficas forças exteriores.

Formadora A, entrevista

O Juiz da Comissão de Protecção de Menores refere a grande incidência de comportamentos marginais em crianças, e jovens deste bairro. Tendo, no entanto, a escola mudado de orientação apenas há três anos, será ainda cedo para avaliar os efeitos.

Pensamos que só o tempo nos poderá assegurar se a curta passagem por esta escola foi suficiente para garantir a aquisição dos valores propostos e livrar da marginalidade tantas crianças que, à partida pareceriam estar destinadas a ela. Para averiguar tal facto seria necessário um estudo longitudinal.

### **15ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

#### **FACTORES PESSOAIS NA AQUISIÇÃO E TRANSMISSÃO DE VALORES**

É POSSÍVEL DETECTAR FACTORES PESSOAIS QUE INFLUENCIEM A CAPACIDADE PARA TRANSMITIR E ADQUIRIR VALORES?

É possível que existam factores pessoais que influenciem a aquisição e transmissão de valores.

No que respeita à capacidade para transmitir, e por razões óbvias, esta questão apenas foi colocada à Directora e à formadora entrevistada.

A resposta da primeira é um pouco vaga.

Acho que sim. Acho que aqueles que acreditam e que se empenham e que não precisam que se lhes peça que façam. ... É assim, não é forçada a relação (com as crianças) ... digamos que a relação afectiva se estabelece mais rapidamente e que a pessoa domina muito mais no sentido de dominar do passar para o lado de lá o que é que quer e o que é que pretende.

Directora, entrevista

A da formadora foi mais precisa.

Evidentemente que penso que existem professores com maiores capacidades para passar valores. Todos os passam, quer se preocupem com isso quer não. Mas os valores que aqui nos interessam, penso que a capacidade para os promover tem a ver com o que são como pessoas, com os valores que eles próprios possuem e aumenta com a sua experiência pessoal e profissional e a sua capacidade de reflectir sobre ela e de ajustar a sua prática de acordo com essa reflexão.

Formadora A, entrevista

No que respeita à capacidade para adquirir valores, colocámos uma questão no inquérito aos **pais**. As suas respostas encontram-se sintetizadas no Quadro 9.36.

O ambiente familiar de carinho aparece destacado como o factor que, de acordo com um maior número de pais, exerce influência na capacidade das crianças para adquirirem valores. Esta constatação só por si poderia ser bastante tranquilizadora não fora as informações recolhidas de outras fontes que nos indicam

existir negligência e mesmo violência em algumas famílias<sup>78</sup>.

36 É capaz de identificar alguns factores que influenciam a capacidade das crianças para adquirirem valores?					
Muitíssima importância	Muita importância	Alguma importância	Pouca importância	Nenhuma importância	Em branco/nula
a) <i>Inteligência</i>					
39	20	13	0	0	15
44,8%	23,0%	14,9%	0,0%	0,0%	17,2%
b) <i>Equilíbrio psicológico</i>					
40	18	9	2	2	16
46,0%	20,7%	10,3%	2,3%	2,3%	18,4%
c) <i>Ambiente familiar de carinho</i>					
70	2	1	0	0	14
80,5%	2,3%	1,1%	0,0%	0,0%	16,1%
d) <i>Ambiente familiar com regras firmes mas adequadas à sua idade</i>					
48	20	3	4	0	12
55,2%	23,0%	3,4%	4,6%	0,0%	13,8%
e) <i>Ambiente escolar de carinho</i>					
50	19	3	3	0	12
57,5%	21,8%	3,4%	3,4%	0,0%	13,8%
f) <i>Ambiente escolar com regras firmes mas adequadas à idade dos alunos</i>					
39	26	2	6	0	14
44,8%	29,9%	2,3%	6,9%	0,0%	16,1%
g) <i>Temperamento</i>					
26	21	19	5	1	15
29,9%	24,1%	21,8%	5,7%	1,1%	17,2%
h) <i>Ser bom aluno</i>					
50	17	6	2	1	11
57,5%	19,5%	6,9%	2,3%	1,1%	12,6%

Quadro 9.36 Factores que influenciam a capacidade das crianças para adquirirem valores, na perspectiva dos pais

As respostas dos **professores** a uma questão sobre o mesmo assunto vêm condensadas no Quadro 9.37.

6 em 7 professores consideram um ambiente familiar de carinho como um factor *muitíssima importância*. O equilíbrio psicológico é apontado ao mesmo nível por igual número de professores, o que não acontece com os pais que não o valorizam muito. O segundo lugar é dado, em ambos os casos (pais e professores), a

<sup>78</sup> Veja-se no parágrafo 8.2 citações das entrevistas com o Juiz da Comissão de Protecção de Menores e com a Professora B. Podem igualmente consultar-se os referidos documentos no Anexo 7 e no Anexo 4, respectivamente.



um ambiente escolar de carinho, no caso dos pais, ao mesmo nível de ser bom aluno, que é o menos valorizado pelos professores. As questões relacionadas com a autoridade são consideradas de influência média, com a diferença de que os pais valorizam mais a autoridade na família e os professores a autoridade na escola.

20 É capaz de identificar alguns factores que influenciam a capacidade das crianças para adquirirem valores?					
Muitíssima importância	Muita importância	Alguma importância	Pouca importância	Nenhuma importância	Em branco/nula
<b>a) Inteligência</b>					
0	0	5	1	0	1
<b>b) Equilíbrio psicológico</b>					
6	0	0	0	0	1
<b>c) Ambiente familiar de carinho</b>					
6	0	0	0	0	1
<b>d) Ambiente familiar de autoridade (regras firmes mas adequadas à idade das crianças)</b>					
3	1	1	0	0	2
<b>e) Ambiente escolar de carinho</b>					
5	1	0	0	0	1
<b>f) Ambiente escolar de autoridade (regras firmes mas adequadas à idade das crianças)</b>					
4	1	0	0	0	2
<b>g) Temperamento</b>					
1	3	2	0	0	1
<b>h) Ser bom aluno</b>					
0	0	3	3	0	1

**Quadro 9.37** Factores que influenciam a capacidade das crianças para adquirirem valores, na perspectiva dos professores

Na Pergunta 55 do Inquérito aos Professores, sugeria-se que, se o desejassem, referissem mais alguma coisa que considerassem de importância na aquisição de valores por parte dos seus alunos. Só uma professora não correspondeu a essa solicitação. Nas restantes respostas, a tónica predominante está na falta de valores que a comunidade envolvente e as famílias destas crianças apresentam e nas grandes solicitações para uma vida sem valores.

No que respeita à **Questão de Investigação nº 16**, na qual nos

interrogamos , acerca possível influência da existência de vinculações na aquisição de valores por parte da criança, não queremos ainda tirar conclusões definitivas. Pensamos fazê-lo apenas nas Conclusões, como resultado de uma reflexão conjunta sobre os dois estudos de caso.

## **Notas conclusivas**

A Escola dos Cedros aparece-nos, a um primeiro olhar, como uma instituição comum. O edifício, esteticamente pouco interessante, aparenta um bom estado de conservação. Acolhe crianças que denunciam, através da sua linguagem, do aspecto pouco cuidado dos seus cabelos, da simplicidade e negligência do seu vestuário, a sua proveniência de um meio sócio/económico/cultural baixo. Um olhar mais atento revela-nos, no entanto, uma comunidade educativa envolvente, relacionalmente rica, capaz de enquadrar estas crianças para quem a vida, fora dos muros da escola, mostra a sua dureza, muitas vezes demasiado cedo.

No passado recente, a escola passou por um período de grande agitação. Alunos muito perturbados, integrados num sistema pouco controlado, produziam um enorme desgaste num corpo docente em constante mudança.

Cerca de quatro anos antes de o trabalho de campo para este estudo ser realizado, o corpo docente começou a estabilizar-se, tendo-se iniciado o processo de formação de uma equipa constituída por professoras profundamente dedicadas, com uma liderança dinâmica e que puderam beneficiar de um apoio psico-pedagógico adequado. Esta equipa tem vindo a realizar um trabalho conjunto que propicia aos seus alunos o desenvolvimento das suas capacidades e a aquisição de conhecimentos que lhes serão indispensáveis a uma vida equilibrada e socialmente integrada.

Pensamos ,que os dados recolhidos nos fornecem suficiente evidência para que possamos considerar que, nesta escola, a educação para os valores é considerada prioritária. Está presente em toda a acção educativa e, nomeadamente, através

- de uma *flexibilização do currículo formal*, de forma a torná-lo mais adaptado a este tipo de crianças, nomeadamente através da adopção de objectivos mínimos;
- de uma disciplina específica do *currículo formal*, de uma maneira que não é especialmente reconhecida; não recolhemos qualquer evidência que nos leve a pensar que os valores são promovidos através dos conteúdos de qualquer outra disciplina, excepto, por vezes, através de textos no estudo da Língua Materna;
- das actividades do *currículo informal*, oficinas, visitas de estudo, na medida em que permitem à criança expressar-se e evoluir no sentido do seu equilíbrio emocional;
- do *currículo oculto*, de uma forma bastante significativa, a nível dos princípios expressos no Projecto Educativo, nas formas de envolvimento das crianças nas decisões da escola, no estímulo a que assumam algumas responsabilidades, nas regras, nas rotinas, na gestão de conflitos.

O sucesso desta educação manifesta-se, a curto prazo, no comportamento respeitoso, disciplinado e empenhado das crianças. A sua permanência no espaço e no tempo levanta algumas dúvidas.

Todo o processo educativo se revela essencialmente centrado na relação aluno/professor/escola. Parece existir suficiente evidência que nos permita classificar esta relação como uma vinculação.

Por razões sobejamente expostas, a influência do meio envolvente parece ser claramente negativa.

Desta forma pensamos que tudo aponta para a existência de uma influência na *educação para os valores* de um *ethos escolar* onde

predominam as vinculações educando/educador/escola. Essa influência pode não ser exclusiva, uma vez que a metodologia escolhida não permite o controle de todas as variáveis, mas apenas procura compreender com maior profundidade os fenômenos em presença. Não queremos, no entanto, tirar ainda conclusões uma vez que o estudo realizado numa segunda escola pode trazer uma maior clareza à problemática em estudo.

## **CAPÍTULO 10**

### **UM OUTRO OLHAR SOBRE A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

### **A ESCOLA DOS PLÁTANOS**



... nous savons qu'il n'est pas possible de se développer dans un "désert affectif", sans que ne s'établissent des liens d'attachement de l'élève avec les adultes, les autres élèves, le savoir. De la même façon que les liens d'attachement entre l'enfant et sa mère sont nécessaires à celui-ci pour vivre et se développer, les liens d'attachement que l'élève nouera avec l'école constituent des conditions nécessaires à sa progression. Tout comme un manque d'attachement parental peut engendrer des carences, une absence d'attachement scolaire peut provoquer de multiples effets négatifs et destructeurs sur le développement tant affectif que cognitif ou social de l'élève.

Pourtois & Desmet, L' Education Postmoderne

A segunda escola portuguesa estudada, tal como a primeira, estava povoada de crianças de olhos tristes. Esta sensação era, neste caso, reforçada por um edifício bastante degradado, implantado no meio de um espaço envolvente com traços evidentes de abandono, o que conferiam a todo o conjunto um certo ar de desolação.

Apesar desse olhar triste e da sensação desconfortável que um espaço pouco cuidado sempre confere, as crianças não haviam perdido a vontade de brincar, correndo e gritando à hora do recreio. Foi a essa hora que eu entrei pela primeira vez nessa escola e o barulho provocou em mim uma sensação de profundo contraste relativamente ao meio envolvente.

Neste capítulo descreve-se o segundo estudo de caso. Tal como no capítulo anterior, iremos designar a escola estudada utilizando um nome fictício. O nome por que optámos foi o de

"Escola dos Plátanos".

Desloquei-me regularmente a esta instituição educativa entre Fevereiro e Maio de 1999, uma a duas vezes por semana.

Na recolha e análise de dados utilizaram-se as mesmas formas e os mesmos instrumentos referidos para o primeiro estudo de caso, procurando analisar o mesmo tipo de problemáticas:

- o meio de onde provêm os alunos;
- a ethos escolar, como prenunciador, ou não, do surgimento de vinculações;
- a educação para os valores e estratégias utilizadas;
- a possível relação entre a aquisição de valores por parte das crianças e a existência de vinculações que as ligassem à escola e aos seus professores.

Os quadros, que contêm os resultados das respostas fechadas dos inquéritos e da análise de conteúdo das respostas abertas, podem ser consultados no Anexo 9.

Para além dos inquéritos, foram feitas três entrevistas: uma à coordenadora do Projecto "A criança em Acção", outro à Directora da escola e finalmente uma terceira com o Juiz do Tribunal de Cascais já referido no capítulo anterior.

O Projecto "A Criança em Acção" presta igualmente apoio a esta escola, desde 1994-95. A ele nos referimos no capítulo 8. A entrevista realizada à sua coordenadora teve carácter exploratório e um formato de entrevista semi-dirigida. Foi colocada uma única questão inicial, do tipo das que já haviam orientado situações anteriores idênticas: *O que me pode dizer sobre a Escola dos Plátanos que, de acordo com o seu critério, poderá ser útil ao mesmo estudo?* Durante o desenrolar da entrevista, foram colocadas outras três perguntas com o objectivo de precisar algumas informações. Foi realizada no início do estudo. Foi gravada, constituindo a sua transcrição o Anexo 10.

A segunda entrevista foi delineada, tendo como suporte um guião



constituído por uma série de perguntas que nos permitiriam esclarecer dúvidas ou obter informações que não tinham sido possíveis de obter através das outras formas de recolha de dados. É, portanto, uma entrevista estruturada. A sua transcrição pode ser consultada no Anexo 11. Foi realizada quando se estava a terminar o trabalho de campo nessa escola.

A terceira e última entrevista foi já referida no estudo de caso anterior, uma vez que serviu para elucidar questões relativas às populações escolares de ambas as escolas e dos meios das quais são oriundas. Recorda-se que é possível consultar a sua transcrição no Anexo 7.

Em ambos os estudos utilizámos a mesma designação para os entrevistados comuns: Formadora A e Juiz. A Directora foi igualmente designada pela sua função.

## **10.1 A Escola e o meio envolvente**

### ***CARACTERIZAÇÃO***

A Escola dos Plátanos possui um único nível de ensino: o 1º Ciclo do E. B. À data a que foi feita a recolha de dados, co-habitava no mesmo edifício um jardim de infância da rede oficial. Para este estavam a ser construídas instalações próprias, ao lado das da escola em questão. Apesar de co-existirem no mesmo espaço físico, as duas instituições funcionavam como autónomas.

O edifício tem dois pisos. É amplo mas encontrava-se em mau estado de conservação, com a pintura bastante degradada e as casas de banho em muito mau estado. Chove em algumas zonas, tornando ainda mais desagradável a utilização do espaço.

As salas têm uma boa dimensão. Estão agrupadas por núcleos em torno de duas entradas o que obriga à circulação exterior ou, em dias de chuva, à travessia de salas de aula para se

atingirem as outras salas. Para além destas existe uma biblioteca, uma sala onde se presta apoio educativo às crianças com dificuldades de aprendizagem e uma sala de professores. Nesta última funciona o suporte administrativo, a cargo do corpo docente. A escola possui ainda uma cantina, com copa anexa mas sem cozinha, servindo almoço completo a todos os alunos.

O espaço de recreio envolve toda a escola. Não tem zonas demarcadas para actividades específicas, como sejam os jogos de bola. Integrando o edifício, na parte de trás, podem ver-se dois pequenos espaços cobertos. As crianças brincam ou conversam, aproveitando a sombra de grandes árvores espalhadas por toda a área descoberta do recreio. A beleza das árvores contrasta com o pavimento, de terra batida, sem qualquer zona ajardinada. Em época de chuva formam-se zonas de lama onde as crianças se sujam. Os sapatos arrastam a lama para dentro do edifício, tornando-se difícil mantê-lo limpo.

Um dos pais que responde ao inquérito refere-se à escola desta forma:

*A Escola dos Plátanos, encontra-se muito degradada, as crianças estão a estudar nestas condições, é bom que arranjem a escola e embelezem com espaços verdes o que é muito importante. Agora uma escola que as crianças em tempo de chuva ficam todos cheios de lama, parece que é uma escola do mato e não uma escola da cidade como é Cascais ...*

Pai de aluno, código 141112, Inquérito

Quando me desloquei à escola para estabelecer o primeiro contacto, dei-me conta de uma linha de água que corria ao longo de toda a parte de trás do edifício. Emergia junto a uma zona de casas de banho, estendendo-se por vários metros até ser engolida novamente pela terra. Tornava-se difícil aceder a algumas zonas da escola sem ter que passar-lhe por cima, pelo que já haviam sido colocadas várias pedras que facilitavam a travessia. Fiquei a saber que este "pequeno regato" tinha

origem numa fossa rachada. Apesar de todos os esforços desenvolvidos junto da Câmara Municipal e da Delegação de Saúde, decorreram seis meses até que o estrago fosse reparado.

Uma das alunas refere-se à degradação da escola

Sim eu gostaria de dizer mas alguma coisa má aqui na escola aqui as cantinas estão muito porcas as paredes todas escritas o chão todo estragado as casas de banho estão todas podres as paredes todas nojentas o chão todo porco botam as coisas no chão da casa de banho.

Aluna D (10 anos, 4º Ano, código 144106)

Uma parte do mobiliário da escola encontrava-se em mau estado de conservação. A biblioteca, alegre e bem iluminada, era um espaço mais simpático do que o resto da escola. Estava equipada com televisão e vídeo, para além de livros e alguns jogos. Não dispunham de computadores, nem para fins pedagógicos nem administrativos.

### **ECOLOGIA HUMANA ENVOLVENTE**

Algumas referências foram já feitas ao meio de onde provêm os alunos desta escola. Importa, no entanto, analisá-lo um pouco mais.

A população estudantil tem origem num bairro que se constituiu a partir de um núcleo inicial de barracas construídas nos anos 40/50. Essas habitações precárias foram ocupadas por algumas famílias de origem cigana e por populações que se deslocaram do meio rural para os arredores de Lisboa em busca de oportunidades de trabalho.

Com o decorrer dos anos, o bairro foi alvo de diversos esforços no sentido de solucionar o grave problema habitacional. Nos anos 70 surgiu um grupo de moradias e nos anos 90 um número razoável de prédios de alojamento social. Apesar disso, as barracas não desapareceram, pelo que actualmente, o bairro é constituído por três agrupamentos distintos.

As moradias, formam um pequeno agregado de habitações unifamiliares, todas pertencentes a uma associação de moradores, mas transitando de geração em geração dentro da mesma família. Algumas destas casas são habitadas por três gerações. A maioria das construções sofreu já obras de manutenção, melhoramento ou ampliação. As que confinam com o resto do bairro possuem muros altos, possivelmente numa tentativa de demarcação relativamente aos vizinhos.

No conjunto dos prédios de realojamento social nota-se uma rápida degradação, devida, em parte, à fraca qualidade da construção. Os edifícios estão implantados num espaço envolvente de boa dimensão, mas que nunca chegou a ser arranjado e que se encontra em total estado de degradação e de falta de limpeza. Trata-se de um conjunto habitacional mais recente do que o das moradias.

A zona das barracas é constituído por um agrupamento de habitações precárias, algumas ainda em construção. Estende-se por várias encostas contínuas. Não tem infra-estruturas urbanísticas de qualquer espécie. O saneamento existente é constituído por pequenas fossas sépticas improvisadas pelos moradores. O fornecimento de água é conseguido através de pequenos circuitos parcelares ou de chafariz. A electricidade chega às barracas através de baixadas ilegais feitas directamente da rede pública, onde ela existe. As habitações empilham-se umas a seguir às outras, constituindo um agregado denso de disposição complexa. Os caminhos de acesso são íngremes e difíceis. Os arruamentos, de traçado incerto, não possuem qualquer revestimento. Não existe recolha de lixo, o qual se acumula um pouco por todo o lado: trapos, peças estragadas de mobiliário, pneus, peças de carros, etc..

As condições de salubridade são más, devido não só à inexistência de saneamento básico, como da má acessibilidade do bairro e da falta de limpeza mais ou menos generalizada.

... onde eles vivem é impossível nós falarmos em higiene e falarmos nesse tipo de valores, porque eles vivem no meio da porcaria e eu não tinha tido consciência que

era tanto assim. Mesmo nos prédios, nós passamos nos prédios e nunca tinha lá passado para dentro e quando entrei lá dentro chocou-me ver seringas e tudo mesmo lá ao lado dos prédios, os miúdos a pegarem naquelas porcarias.

Directora, entrevista

No que respeita às características socio-demográficas, estamos perante um conjunto humano heterogéneo, formado por indivíduos de diversas etnias africanas e europeias. Segundo dados de um estudo da Câmara Municipal de Cascais<sup>79</sup>, reportados a 1993, a distribuição relativa dos habitantes da zona de barracas, segundo a nacionalidade, era a seguinte: Angola - 4,9%, Cabo Verde - 4,1%, Guiné - 41,6%, Portugal - 39,9%, Outros - 9,3%.

Os guineenses constituíam o maior grupo. Com uma média de 34 anos de idade onde se destacam os homens. São o resultado da fixação de um fluxo imigrante que, segundo o referido estudo, se tem processado continuamente, embora nem sempre aliado a uma fixação permanente no bairro.

O segundo conjunto em dimensão é constituído por portugueses. Não existem dados que nos indiquem a percentagem de nacionalizados oriundos de África, mas a predominância de indivíduos de origem africana que se evidencia no bairro, leva os autores do estudo a considerem que esta será elevada, sendo a população portuguesa branca claramente minoritária. Este último grupo é constituída por famílias marcadas pela extrema pobreza.

Relativamente à etnia cigana, a estimativa apresentada é de 14% do total de residentes. Ocupam este espaço há mais gerações do que os imigrantes de origem africana. Este facto, aliado à forte conotação com o tráfico de droga, que lhe está frequentemente associado, perpetua uma imagem geral do bairro como sendo de "ciganos". Esta imagem não é real, uma vez que,

---

<sup>79</sup> Estudo realizado no âmbito do Programa Especial de Realojamento da Câmara Municipal de Cascais (1998)

actualmente, esta comunidade é claramente minoritária.

Apesar da maioria das barracas ser habitada por famílias, no sentido alargado que as culturas africana e cigana lhe dão, existem agrupamentos constituídos exclusivamente por homens, ou homens vivendo isoladamente. Na sua globalidade, a população residente na zona de barracas era, à data, e tudo indica que continua a ser, claramente masculina e em idade activa – média de idades de 31 anos (ver gráfico da Figura 10.1). Os outros dois núcleos habitacionais do bairro não evidenciam um desequilíbrio tão acentuado entre indivíduos do sexo masculino e feminino.

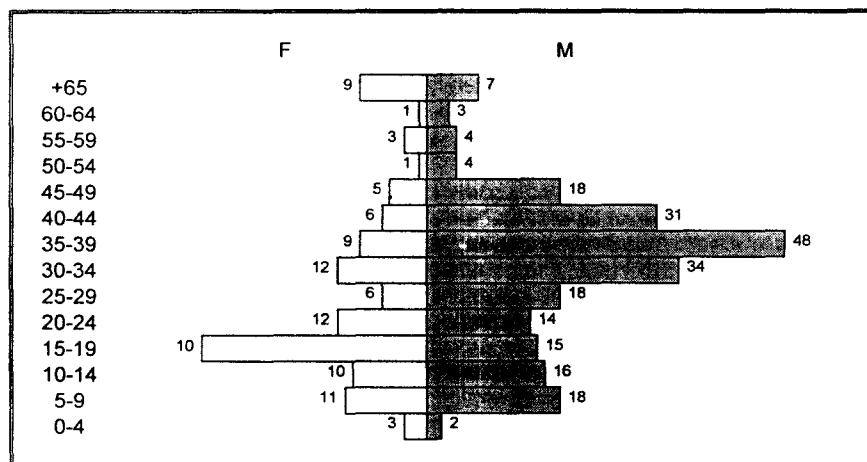


Figura 10.1 Estrutura etária da população da zona de barracas, segundo o estudo do PER da C.M.C.

Na área de moradias, a permanência na rua não é visível. Nos outros dois núcleos habitacionais, existe uma apropriação do espaço comum envolvente, nomeadamente pela população de etnia cigana na zona de prédios e pela etnia africana no núcleo de barracas. O terreiro entre estes dois núcleos serve ambas as populações. Aliás, existem múltiplos laços familiares entre os que residem numa zona e noutra, conduzindo a um permanente vaivém entre prédios e barracas e mesmo a situações de utilização simultânea de andar na zona de realojamento e de barraca na encosta.

Os agregados familiares são numerosos. O Quadro 10.1 dá-nos a distribuição das frequências absoluta e relativa das famílias

de acordo, com o número de filhos.

Da leitura do quadro 10.1 podemos verificar que a moda se situa no grupo de famílias com 4 filhos, a mediana no mesmo grupo e a média é superior a quatro filhos e inferior a cinco (média aritmética ponderada = 4,37). O elevado número de pais que não responde a esta pergunta (11, correspondendo a 27,5%) pode indiciar alguma confusão devida à instabilidade familiar de que falaremos um pouco mais à frente.

1 filho	2	5,0%
2 filhos	2	5,0%
3 filhos	4	10,0%
4 filhos	13	32,5%
5 filhos	1	2,5%
6 filhos	1	2,5%
7 filhos	4	10,0%
8 filhos	0	0,0%
9 filhos	2	5,0%
Não responde ou nula	11	27,5%

**Quadro 10.1 Distribuição das frequências absoluta e relativa das famílias de acordo com o número de filhos.**

No que se refere à situação sócio-profissional, o bairro demonstra uma razoável homogeneidade, sendo quase exclusivamente constituída por mão-de-obra não especializada. As situações laborais são muitas vezes ilegais. Os vínculos de trabalho são normalmente precários. Enquanto as mulheres prestam serviços domésticos, os homens empregam a sua força de trabalho na construção civil.

A excepção verifica-se na etnia cigana, na qual eles se dedicam tradicionalmente ao pequeno comércio ambulante e elas cuidam do espaço doméstico e dos filhos. Neste grupo têm-se verificado, ultimamente, uma certa instabilidade devido a alguns factores, entre os quais sobressaem as dificuldades com um tipo de comércio considerado ilegal e o cumprimento de pesadas penas judiciais.

À data em que se fez o estudo, esta comunidade encontrava-se sem líder e com sinais evidentes de alguma desestruturação social. Os valores tradicionais têm-se vindo a perder. A ocidentalização dos costumes ocorre pela vertente mais negativa, provocando uma crise de identidade. Um grande número de detenções tem ajudado a destruir a já afectada coesão familiar.

Entre as causas de prisão mais frequentemente apontadas, encontram-se o tráfico e consumo de droga, o alcoolismo, a prostituição e a recepção e comercialização de objectos roubados.

Este tipo de comportamentos condiciona a imagem do bairro, dificultando o emprego aos que nele residem.

Não são, no entanto, apenas os membros desta comunidade étnica a praticar estes delitos. Nos últimos anos, tem sido detectado um crescente número de indivíduos de origem africana integrando redes que se dedicam ao tráfico de droga.

Um outro fenómeno estava a emergir quando estudámos este agregado populacional. Dentro da comunidade, são os homens os que mais incorrem em penas judiciais que implicam detenções prolongadas. Como consequência, tem-se verificado o aparecimento de famílias monoparentais femininas. Estas apresentam evidentes dificuldades de se sustentarem. Recentemente tem-se verificado um fenómeno inédito: a união destas mulheres ciganas, que pela força das circunstâncias se vêem sozinhas, com imigrantes africanos.

... à medida que a investigação policial se vai tornando mais eficaz, vai-se traduzindo na prisão de alguns membros, ou da grande maioria dos membros, sobretudo masculinos, pais de raça cigana. E isso tem dado origem a um fenómeno, que me dizem, é recente, de mulheres de raça cigana que, para continuarem talvez a manter o seu nível de vida, se estão a aliar a membros da raça africana ...

Juiz da Comissão de Protecção de Menores, entrevista



As dificuldades em manter uma estrutura familiar estável é, aliás, uma característica da população do bairro em geral

Desconhece-se ainda a expressão, a incidência e os efeitos das separações relativamente frequentes e das respectivas reconstituições familiares que, por um lado, revelam alguma mobilidade dos indivíduos na constituição da família, frequentemente não legalizada e, por outro, indiciam algumas mudanças nas estratégias de socialização das crianças (muitas vezes repartidas pelos novos agregados familiares), na distribuição de papéis e responsabilidades no interior da família, etc.

PER, Câmara Municipal de Cascais, estudo

A co-existência, num mesmo espaço habitacional, de etnias com características culturais muito diferentes tem provocado alguma fricção, muito especialmente entre grupo maioritário formado por guineenses e ciganos de fixação mais antiga. O estudo sociológico realizado pela Câmara Municipal de Cascais, que acabámos de citar, refere estes antagonismos sem descortinar as causas. Têm a sua origem em questões étnicas ou tratar-se-á de conflitos de interesses como a distribuição territorial, ou divergências nas actividades económicas, algumas das quais mais ou menos marginais? Têm uma expressão mais ou menos interna, esbatendo-se no confronto com o exterior ou ultrapassam os limites do agregado habitacional.

Pelo menos nos grupos juvenis, as divergências parecem minimizar-se na relação com o exterior, emergindo a identificação com o bairro como factor de segurança e inter ajuda mútua.

Mas nem tudo são problemas de convivência entre as diversas comunidades. Foi possível detectar relações de solidariedade em espaços de vizinhança, com especial relevo entre africanos, independentemente dos seus países de origem.

O estigma ligado à residência nesta zona tem despertado numa parte da população, e especialmente na de origem africana, uma certa preocupação em se demarcar. Muitos deles têm o cuidado de

escolherem, para os filhos, equipamentos sociais e educativos suficientemente distantes para não serem conotados com a imagem do bairro. Às escolas da zona ficam, assim, inevitavelmente destinados os filhos das famílias que a estes dedicam uma menor atenção. A este ponto se refere a Formadora A

Ora bem, a *Escola dos Plátanos* começa por ser uma escola que tem tido, nos últimos anos, e mantém uma imagem muito negativa em termos de comunidade em geral. O que quer dizer que, basicamente, tem os alunos das famílias que se interessam menos, ou pela educação, ou que têm menos capacidade de se estruturarem para irem à procura de uma alternativa e que não estão preocupados com o futuro dos seus filhos.

Formadora A, entrevista

A integração de todas estas crianças nem sempre se faz sem dificuldades, não só as que frequentemente lhes advêm de uma vida familiar instável, como as resultantes de diferenças linguísticas e culturais comuns à maioria das crianças imigrantes.

A importância conferida à escola pelas famílias de etnia africana é bem diversa da que lhe é atribuída pelas de etnia cigana. As primeiras mantêm uma expectativa normalmente mais elevada, o que é já visível no cuidado que põem na escolha das instituições. Para a etnia cigana, a socialização e transmissão de valores realiza-se no seio da família alargada. A frequência da escola faz pouco sentido no seu universo cultural. A sua vivência do tempo e do espaço reforça as suas evidentes dificuldades de adaptação a uma escola que se orienta por padrões de cultura ocidental.

No bairro funcionam duas instituições que prestam um grande apoio a todos os que nele residem. Uma delas é o Centro de Nossa Senhora de Fátima, de Irmãs Franciscanas. Tem grande implantação na comunidade local. Promove uma acção social a diversos níveis, nomeadamente no acolhimento de crianças e jovens com os quais desenvolve um grande número de actividades.

Ligado à Misericórdia de Cascais, existe um Centro de Tempos Livres, com uma dinâmica forte, mas restringida à infância e juventude. Estes dois centros retiram da rua um grande número de menores, diminuindo a influência dos bandos tão comuns neste género de aglomerados habitacionais.

### **ECOLOGIA HUMANA INTERNA**

Em 1998/99 frequentavam a Escola dos Plátanos oitenta e nove alunos. Outros haviam sido matriculados mas nunca tinham aparecido. Seis professores tinham sido colocados para leccionar essas crianças.

Os alunos distribuía-se por cinco turmas, uma para cada um dos anos de escolaridade, excepto para o 4º ano que tinha duas turmas. Uma das professoras exercia as funções de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem, os quais existiam em todas as turmas. Para além das professoras, trabalhavam na escola três auxiliares educativas, que vigiavam o recreio, acompanhavam as crianças ao posto médico quando era caso disso, executavam outras tarefas no exterior e tratavam da limpeza.

O corpo de alunos é caracterizado por uma grande heterogeneidade cultural e étnica, reflexo do agrupamento populacional de que são oriundos. Em 1998/99 a percentagem de crianças de etnia cigana era de 18%, de crianças de origem africana de 43,8%, de crianças portuguesas filhas de pais portugueses de 38,2%.

Esta heterogeneidade é difícil de gerir pelas próprias crianças, que experimentam uma dificuldade acrescida na construção da sua identidade. A Directora da escola expressa as contradições sentidas pelos seus pequenos alunos.

Eles próprios têm um bocado (*hesitação*) são africanos, mas vivem em Portugal, são ciganos, mas vivem em Portugal. Embora tenham muito interiorizados que são africanos e que são ciganos e que (*hesitação*) Portugal faz-lhes sentido, mas ao mesmo tempo não faz.

Directora, entrevista

Tal como fizemos para a Escola dos Cedros, vamos dirigir o nosso olhar para o passado recente desta instituição educativa, na tentativa de melhor entender o presente.

Segundo informação da Directora, nos últimos três anos cerca de 36 professores terão sucessivamente ocupado os seis lugares que estão atribuídos a esta escola. Eram normalmente professores contratados. Uma grande rotatividade terá assim afectado o corpo docente, pouco motivado para trabalhar com crianças difíceis.

... quando são professores contratados, estão cá de passagem, também não interessa muito ligarem às crianças. Estarem elas a trabalharem ou estarem a brincar ou a desenhar ... é preferível estarem a desenhar e estarem calados, do que estarem a trabalhar a estarem a fazer barulho. Então, nós no ano passado ouvíamos os nossos meninos do 4º ano a dizerem: "a nossa professora do ano passado é que era boa, porque ela deixava-nos a pintar e desde que nós não fizéssemos barulho, passávamos o dia todo a pintar.

Directora, entrevista

Tal como acontecera até 1994/95 na Escola dos Cedros, a pressão exercida sobre os professores, especialmente pelos alunos, mas também pelo meio envolvente, determinava nestes um desgaste profundo, levando-os a recorrerem a sucessivos atestados médicos até conseguirem abandonar definitivamente o posto de trabalho.

Também aqui, os alunos competiam na capacidade em desmotivar os professores. Estes não encontravam estratégias para contrariar os alunos, arrastando-se o processo indefinidamente.

Há 3, 4, 5 anos atrás, o que acontecia era que, de facto, as crianças eram especialistas em pôr à prova os professores que apareciam. E portanto, conseguiam, com muita habilidade, levar os professores a aguentarem, variava, mas variou entre um mês a uma semana, a três dias, a dois dias, a um dia. E era quase um desporto da

escola as próprias crianças tentarem ver quanto tempo é que o professor aguentava.

Obviamente que as adaptações e o próprio tipo de comportamento que eles se habituaram a ter, era, de facto, um jogo que era feito com os adultos e as exigências que eram impostas ao professor que chegava, eram tão grandes que só pessoas muito especiais é que conseguiram ficar e aguentar-se.

Formadora A, entrevista

Em Janeiro de 1996/97, a escola encontrava-se praticamente sem professores. Houve necessidade de abrir um novo concurso. Foi "um ano muito complicado em que não pararam cá professores", comenta a Directora na entrevista. Uma das turmas mudou tantas vezes de professor e esteve períodos tão grandes sem nenhum, que uma das psicólogas que dava apoio à escola se ofereceu para assumir a responsabilidade da docência até ao fim do ano. No final desse ano foi feito um concurso especial com o objectivo de colocar professores realmente interessados em trabalhar com aquelas crianças. Como resultado deste esforço, e de um grande trabalho de apoio que foi realizado junto do corpo docente, pela primeira vez em muitos anos, três professores permaneceram na escola na passagem de um ano para o seguinte.

Mas nem tudo correu bem. Parece-nos de todo o interesse analisar um pouco mais profundamente o que o que aconteceu no ano de 1997/98, uma vez que foi o anterior à realização deste estudo.

Havia-se conseguido que aceitasse o lugar de directora uma professora efectiva, com bastante experiência e uma muito boa relação com as crianças talvez especialmente com aquelas que apresentam estruturas problemáticas. Infelizmente, a sua capacidade de liderança em relação aos adultos não acompanha as referidas qualidades. Não foi bem aceite pelos colegas do corpo docente e nunca conseguiu formar uma equipa. A gestão das dinâmicas internas foi muito complexa. Surgiram conflitos que dividiram profundamente os vários intervenientes no processo,

professores e, auxiliares educativos. Isto não permitiu que a expectativa de mudança se tivesse, de facto, concretizado.

Portanto, já passaram vários grupos e vários tipos de pessoas e sempre houve incapacidade e impossibilidade de confrontar e de gerir problemas relacionais que surgiram entre os adultos. E eu penso que estas coisas (*hesitação*) é assim: não é possível trabalhar com crianças com estes Backgrounds se, de facto, eu não estiver disposta e disponível para ultrapassar situações pessoais relacionais. Portanto, se eu me desgasto e ponho as minhas energias em pequenos conflitos inter-equipa, então se calhar eu não agarrei o essencial do que é o meu projecto nesta escola, e mesmo que a pessoa que esteja ali ao lado de mim não seja a pessoa que eu gostaria que estivesse, ou que tenha características que não são as minhas desejadas, eu tenho um objectivo muito mais nobre que este que é trabalhar com estas crianças, pô-las a aprender e ajudá-las a descobrirem novos valores e novos comportamentos.

Formadora A, entrevista

A relação com o Jardim de Infância, que habita paredes meias, manteve-se igualmente difícil. Não foi possível desenvolver um trabalho conjunto que poderia ser tão benéfico para as crianças, nomeadamente na transição entre as duas instituições.

## 10.2 O Ethos da Escola

Passamos agora às questões de investigação.

Tal como fizemos com o estudo de caso anterior, iremos começar por analisar os dados recolhidos que nos permitem avaliar o *ethos* escolar.

## 1ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

### A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

RECORDEMOS A FORMULAÇÃO DA PRIMEIRA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: COMO SE SENTEM OS ALUNOS APOIADOS AFECTIVAMENTE PELOS SEUS PROFESSORES E DE QUE FORMA PROFESSORES E ALUNOS SE TRATAM MUTUAMENTE COM SIMPATIA E RESPEITO?

É POSSÍVEL CONSIDERAR A ATITUDE DOS PROFESSORES COMO UMA ATITUDE PATERNAL/MATERNAL, PROPICIADORA DO SURGIMENTO DE VINCULAÇÕES?

Começámos por reflectir sobre o que sentem as **crianças** acerca do apoio que os elementos do corpo docente lhes prestam.

No Quadro 10.2 estão condensadas as suas opiniões.

5	<i>As professoras, os professores e os empregados são simpáticos com toda a gente</i>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	60	5	5	0
	85,7%	7,1%	7,1%	1,1%
14	<i>Quando eu não sei fazer uma coisa, peço ajuda ao professor</i>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	60	3	7	0
	85,7%	4,3%	10,0%	0,0%
21	<i>O professor diz-me (ou mostra-me) quando fica contente por eu fazer bem o meu trabalho</i>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	61	1	7	1
	87,1%	1,4%	10,0%	1,4%
23	<i>Quem te ajuda mais na escola?</i> <sup>80</sup>			
	A directora	O teu professor	Outro professor ou uma empregada	Os amigos
	1	59	1	5
	1,4%	84,3%	1,4%	7,1%

Quadro 10.2 Percepção das crianças acerca do apoio que recebem das suas professoras

As respostas às perguntas 5, 14 e 21 revelam-nos que uma clara maioria se sente apoiada pelos seus professores. A resposta à pergunta 23 mostra-nos que, mais do que pelo seu professor, as crianças se sentem apoiadas na escola pelos seus amigos.

A pergunta 22<sup>81</sup> permite várias respostas, contrariamente ao que sucede nas do Quadro 10.2. O apoio dos seus professores referido por 66 alunos em 70 (94,3%), 29 alunos (41,4%) sentem-se apoiados por outras crianças e 14 alunos (20,0%) acrescentam o apoio de outra pessoa.

Não obstante, quando se referem ao respeito que os professores lhes merecem, muitos alunos mencionam a existência de frequentes atitudes de pouca educação e até de violência. As respostas a algumas perguntas do inquérito são ilustrativas.

Pergunta 25 (pede para lembrar alguma coisa de que não tenha gostado).

Quase todos os dias porrada e alguns miúdos batem nos pequenos e os miúdos que se portam mal e quando chamam nomes à senhora continua e aos professores.

Aluno E (10 anos, 4º Ano, código 144201)

Pergunta 26 (pede para indicar duas regras da escola)

Não dizer asneiras para os professores; não andar à "porrada" na sala.

Aluna H (10 anos, 4º Ano, código 144207)

Não posso andar à "porrada" com os professores.

Aluna G (10 anos, 4º Ano, código 144206)

Estas respostas são assinaladas porque se considera que a existência de determinadas das regras indica a sua necessidade.

Pergunta 27 (pede para indicar o que faz zangar o seu professor)

Porque os miúdos se portam mal gritam com o professor e

---

<sup>80</sup> 4 crianças não respondem, correspondendo a 5,7% do total.

<sup>81</sup> Pergunta 22 - *Quando precisas de ajuda na sala de aula, quem te ajuda?*



são mal educados.

Aluna I (11 anos, 4º Ano, código 144210)

Os alunos que batem à professora.

Aluna M (11 anos, 4º Ano, código 144113)

Quando a gente se vira a ele para dar "porrada" e quando a gente sai da sala.

Aluno J (11 anos, 4º Ano, código 144211)

Perante estes dados, parece-nos possível concluir que, embora os alunos se sintam apoiados pelos seus professores, nem sempre devolvem essa atenção com boa educação.

4	O meu filho gosta do professor				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	36	2	0	2	0
	90,0%	5,0%	0,0%	5,0%	0,0%
6	É tratado com carinho por todos os professores e empregados				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	27	6	4	3	0
	67,5%	15,0%	10,0%	7,5%	0,0%
8	É bem educado com o professor				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	26	9	0	3	2
	65,0%	22,5%	0,0%	7,5%	5,0%
10	O professor gosta do meu filho/filha				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	31	2	0	6	1
	77,5%	5,0%	0,0%	15,0%	2,5%

Quadro 10.3 Relação de afectividade entre professores e alunos na perspectiva dos Pais.

De igual forma, os **pais** valorizam a relação que o professor estabeleceu com o seu filho e o carinho que este recebe de todos os professores e empregados. Uma parte significativa dos pais considera que o filho retribui com boa educação e a quase

totalidade reconhece a amizade que a criança tem pelo seu professor. Esta é a interpretação que, segundo nos parece, pode ser feita dos dados do Quadro 10.3

A opinião dos pais que se expressam sobre a escola na última pergunta aberta (nº 40), não é tão positiva. Ao serem convidados a escreverem alguma coisa mais, se o desejarem, dos quarenta pais que utilizam essa possibilidade respondem apenas nove. Todos eles manifestam posições bastante negativas. Três referem-se aos professores de forma pouco simpática. Um deles diz:

... también quiero decir que a mayoría de os profesores también ten que dar atención as crianças da escuela porque algunos va para a rúas y otras crianças fincan sen aprender y ni estudar.

Pai, inquérito (código 141)

32	Na nossa escola, procura-se evitar que algum aluno fique para trás					
	1	2	3	4	5	6
	0	0	1	1	2	0
36	Os alunos mostram pouco respeito pelos professores					
	1	2	3	4	5	6
	0	0	1	1	2	0
37	Todos os professores tratam os alunos com respeito e justiça					
	1	2	3	4	5	6
	0	0	0	2	1	1

Quadro 10.4 Apoio e respeito nas relações professor/aluno na perspectiva dos Professores.

Os **professores** por sua vez, têm uma posição moderadamente optimista no que respeita às relações professor/aluno. É o que fica patente no Quadro 10.4.

Um olhar exterior, porventura com maior probabilidade de ser objectivo, como é o caso da Formadora A, dá-nos, neste domínio,

uma visão, menos positiva. Considera que alguns professores têm dificuldade em trabalhar com aquelas crianças e com elas estabelecer uma relação afectiva, tranquila e apoiante.

As causas podem ser diversas e não se encontram, certamente, na falta de vontade e de esforço destes professores. A ausência de apoio da entidade mais directamente responsável pela escola, a Câmara Municipal, é possivelmente uma delas. Quando nos retiram o suporte, dificilmente o conseguiremos dar a outros. A este problema se refere a Formadora A.

Se não querem saber se chove cá dentro, se não querem saber se as casas de banho são uma vergonha, se há vidros partidos no refeitório ... Então, de facto, também não somos nós que temos obrigação de ir buscar dentro de nós todas as energias, capacidades e criatividades para depois dar aqui umas aulas de grande qualidade.

Formadora A, entrevista

A outra dificuldade que poderá estar a afectar a disponibilidade dos professores para apoiarem os seus alunos reside na fraca estabilidade do corpo docente. Esta, por sua vez, tende a perpetuar-se pela falta de envolvimento afectivo sério dos professores com estas crianças. Este facto, aliado às já referidas dificuldades de comportamento destes alunos, tem como consequência que os professores não desejam permanecer na escola. No final do ano lectivo de 1998/99 apenas dois manifestavam a intenção de aí continuar a trabalhar.

Algumas perguntas dos inquéritos aos **alunos** referem-se a aspectos relacionados com o *ethos de sala de aula*. As respostas vêm condensadas no Quadro 10.5.

Nas respostas à pergunta 18, 50,0% consideram que os meninos só trabalham muito na sala de aula algumas vezes, o que pode ser indicativo de alguma falta de interesse. No entanto, na pergunta 16 as crianças revelam prazer pelos trabalhos escolares. Não foi possível confirmar, através da **observação**,

este último dado. Os registos efectuados revelam uma grande dispersão, e mesmo por vezes confusão, na maioria das salas, embora não sempre, nem em todas. Esse clima não permitia que se desenvolvesse um bom trabalho. As duas informações, a recolhida através das crianças e a fornecida pela observação, podem não ser contraditórias. Uma interpretação possível é a de que, apesar dos alunos estarem naturalmente motivados para aprender, como é normal numa criança, o investimento que é feito não é suficiente para as ajudar a ultrapassar as dificuldades. Esta é também a opinião da Formadora A.

<b>9</b>	<b><i>Na minha aula, os meninos gostam de emprestar as coisas uns aos outros</i></b>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	32	10	28	0
	45,7%	14,3%	40,0%	0,0%
<b>12</b>	<b><i>Na minha turma, todos os meninos trabalham bem uns com os outros.</i></b>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	44	12	12	2
	62,9%	17,1%	17,1%	2,9%
<b>16</b>	<b><i>Eu gosto de fazer os trabalhos que tenho de fazer na aula</i></b>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	61	2	6	1
	87,1%	2,9%	8,6%	1,4%
<b>17</b>	<b><i>Eu trabalho muitas vezes em grupo com os meus colegas</i></b>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	46	6	15	3
	65,7%	8,6%	21,4%	4,3%
<b>18</b>	<b><i>Na minha aula todos os meninos trabalham muito</i></b>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	22	13	35	0
	31,4%	18,6%	50,0%	1,1%
<b>20</b>	<b><i>Quando algum menino não sabe fazer o trabalho na aula, outro menino ajuda-o</i></b>			
	Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula
	42	15	13	0
	60,0%	21,4%	18,6%	0,0%

**Quadro 10.5**      **Ethos da sala da aula na perspectiva dos alunos**

Até porque no geral elas estão motivadas para a aprendizagem. Elas querem aprender e gostam de aprender. Só que às vezes as situações comportamentais, ou casos pontuais dentro da sala, interferem demasiado e o professor não consegue perceber às vezes a vontade

e a motivação que está ali para aprender.

Formadora A, entrevista

<b>O meu filho</b>				
<b>02 Gosta de fazer o trabalho da escola</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
34	6	0	0	0
85,0%	15,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>03 Aprende bem</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
27	11	1	1	0
67,5%	27,5%	2,5%	2,5%	0,0%
<b>07 É encorajado na escola a trabalhar o melhor que ele é capaz</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
21	12	0	4	3
52,5%	30,0%	0,0%	10,0%	7,5%
<b>09 Porta-se bem nas aulas</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
23	13	1	2	1
57,5%	32,5%	2,5%	5,0%	2,5%
<b>11 Os professores são demasiado tolerantes com o mau comportamento dos alunos</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
12	14	5	6	3
30,0%	35,0%	12,5%	15,0%	7,5%

**Quadro 10.6 Ethos da sala da aula na perspectiva dos pais.**

Algumas perguntas do inquérito aos **pais** estão igualmente relacionadas com o *ethos da sala de aula*. Podemos encontrar a distribuição das frequências absoluta e relativa das respostas no Quadro 10.6.

A representação mais positiva diz igualmente respeito ao prazer que os seus filhos colocam nas tarefas da escola, o que vem reforçar a expressão das crianças quanto a essa mesma questão.

A pergunta que se refere à tolerância dos professores com o mau comportamento dos alunos merece a resposta mais pessimista: apenas 12,5% consideram que tal não se verifica, 35,0% que se verifica apenas algumas vezes e 30,0% que se verifica.

A visão dos **professores** pode ser analisada a partir do Quadro 10.7.

Segundo estes, a competitividade das crianças situa-se em níveis baixos, tal como a vontade para emprestarem aos outros o que lhes pertence. Merece ainda referência a gestão dos conflitos que, na sua opinião é mediana.

De uma forma geral, parece ser possível considerar que o ethos da sala de aula, na perspectiva dos professores não é especialmente positivo nem demasiado negativo.

A Formadora A tem uma posição menos favorável

Creio que aconteceu várias vezes as professoras sentirem que não tinham mão sobre as crianças, nem sobre nenhum dos processos que estavam a acontecer ali dentro. Iam buscar pessoas exteriores, fosse ao ATL, fosse à psicóloga que estava na escola, ou a quem calhasse. Iam tentar sempre pedir ajuda a alguém, porque não conseguiam sozinhos resolver nem os conflitos entre os meninos, nem as cenas de violência com meninos a irem para o hospital.

Formadora A, entrevista

O facto de a professora, quando não consegue controlar a situação, sair da sala de aula para pedir apoio exterior, passa aos alunos uma imagem de incapacidade. Esta mensagem é por estes aproveitada, gerando-se frequentemente, em algumas salas de aula, um clima de instabilidade e mesmo de indisciplina quase generalizada.

De uma forma geral, a **observação** confirma a opinião desta informadora. Em vários registos se dá conta da agitação durante as aulas, criando um ambiente pouco propício ao trabalho sério e produtivo. Esta agitação tomava repetidas vezes a forma de conflitualidade, entre os alunos e entre estes e os próprios professores. Algumas respostas a perguntas abertas do inquérito são reveladores deste tipo de comportamentos. Podemos referir alguns exemplos.

Pergunta 24 (pede às crianças para referirem alguma coisa que tenha acontecido na escola e da qual tenham gostado muito)

Eu e o Igor gostamos de lutar na aula.

Aluno J (11 anos, 4º Ano, código 144211)

<b>45</b>	<b>As crianças da minha turma inter ajudam-se</b>					
	1	2	3	4	5	6
	0	0	2	1	1	0
	Em branco /nula					
	0					
<b>46</b>	<b>Na minha aula, as crianças sabem gerir os conflitos</b>					
	1	2	3	4	5	6
	0	1	2	1	0	0
	Em branco /nula					
	0					
<b>47</b>	<b>Na minha aula, as crianças não gostam de trabalhar em grupo</b>					
	1	2	3	4	5	6
	1	2	0	1	0	0
	Em branco /nula					
	0					
<b>48</b>	<b>Na minha turma, existe uma grande competitividade</b>					
	1	2	3	4	5	6
	1	1	2	0	0	0
	Em branco /nula					
	0					
<b>49</b>	<b>Na minha turma há muitas crianças dispersas e com dificuldade em se concentrarem no trabalho</b>					
	1	2	3	4	5	6
	0	2	0	0	1	0
	Em branco /nula					
	0					
<b>50</b>	<b>Na minha turma, as crianças emprestam as suas coisas com muito boa vontade</b>					
	1	2	3	4	5	6
	0	2	1	1	0	0
	Em branco /nula					
	0					

Quadro 10.7 Ethos da sala da aula na perspectiva dos Professores.

Pergunta 27 (pede que indiquem o que zanga o professor)

Os meninos gritam na sala de aula.

Aluna P (9 anos, 4º Ano, código 144102)

Alguns miúdos começam a lutar na aula.

Aluno K (9 anos, 4º Ano, código 144112)

Quando fazem muito barulho na sala.

Aluna L (9 anos, 4º Ano, código 144107)

Quando a gente se porta mal, dizemos asneiras, levantamos das cadeiras e saímos da sala.

Aluno O (10 anos, 4º Ano, código 144111)

Quando mando balões de água na sala.

Aluno N (10 anos, 4º Ano, código 144103)

As consequências na aprendizagem fazem-se naturalmente notar. A realização dos inquéritos revelou uma grande incapacidade para ler e escrever. A primeira parte, constituída por respostas fechadas, foi lida em todas as salas, prestando-se apoio individualizado a todos os que demonstraram necessitar. A segunda parte, constituída por questões abertas, foi preenchida de forma autónoma por apenas 6 alunos em 70 (8,6%). Os restantes alunos responderam individualmente a uma entrevistadora que lia cada pergunta e registava a resposta.

Não queremos aqui advogar que as dificuldades na aprendizagem advêm apenas da falta de concentração devido ao ambiente nas salas de aula. Haverá, certamente, muitas outras razões, de entre as quais deve sobressair o facto de serem crianças com características "emocionais complexas",<sup>82</sup> com muito pouco apoio familiar.

Ao terminar a análise sobre esta 1ª Questão de Investigação, façamos uma breve revisão sobre tudo o que até agora foi dito. O objectivo é reflectir sobre a atitude dos professores, no sentido de avaliar se esta pode ou não ser considerada como provavelmente estimuladora do surgimento de vinculações educando/educador.

A maioria das crianças sente-se bastante apoiada pelos professores, facto não confirmado pela Formadora A. Existem mais pais que consideram que o filho gosta do seu professor do

---

<sup>82</sup> Entrevista com a Formadora A.



que o professor gosta do filho. No entanto, a informação recolhida revela-nos também que, na relação dos alunos com os elementos do corpo docente, falha muitas vezes o respeito e a boa educação. O ethos da sala de aula apresenta, frequentemente, características pouco positivas. Desta forma parece-nos que a evidência não nos permite concluir pela existência, por parte dos professores em geral, de uma atitude propiciadora da construção de vinculações que liguem os educandos aos educadores.

## **2ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

### **A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES**

A FORMULAÇÃO DESTA QUESTÃO É A SEGUINTE: QUAL O SUPORTE AFECTIVO E DE RECONHECIMENTO QUE OS PROFESSORES SENTEM QUE RECEBEM DOS OUTROS PROFESSORES?

Comecemos por analisar o que pensam os próprios professores da relação existente entre eles - Quadro 10.8.

As respostas não nos parecem muito claras, excepto as da pergunta 31 que indicam um bom ambiente entre os docentes.

Esse bom ambiente traduz-se numa inter-ajuda, nomeadamente em situações comportamentais dentro da sala de aula. Isto é-nos revelado pela Directora numa passagem da entrevista. Depois de dizer que os elementos do corpo docente têm uma boa relação entre si, com excepção de uma professora que está mais afastada do grupo, refere-se às formas como se inter-ajudam.

Em termos de fotocópias, os problemas de disciplina, quando há algum aluno mais indisciplinado na sala, nós pegamos nele e às vezes pomos na sala da colega. Ou ao contrário, quando há alguma discussão na sala, a colega sempre deixa a porta aberta para ver se há algum problema em que possa ajudar. De várias maneiras.

Directora, entrevista

<b>25</b>	<b><i>Na escola existe um bom ambiente de trabalho</i></b>					
	1	2	3	4	5	6
						Em branco /nula
	0	0	2	1	1	0
<b>27</b>	<b><i>Na nossa escola todos os professores estão integrados em grupos de trabalho permanentes de reflexão e preparação da prática pedagógica</i></b>					
	1	2	3	4	5	6
						Em branco /nula
	0	0	2	2	0	0
<b>28</b>	<b><i>Na nossa escola, os grupos de trabalho que existem são pouco eficazes</i></b>					
	1	2	3	4	5	6
						Em branco /nula
	1	1	0	2	0	0
<b>31</b>	<b><i>Na nossa escola existe um bom ambiente entre colegas</i></b>					
	1	2	3	4	5	6
						Em branco /nula
	0	0	0	0	3	1
<b>40</b>	<b><i>Gosto de trabalhar na minha escola</i></b>					
	1	2	3	4	5	6
						Em branco /nula
	0	0	0	2	2	0
<b>42</b>	<b><i>Na escola, eu trabalho habitualmente em equipa com um grupo de colegas, programando o trabalho da sala de aula, construindo materiais, etc.</i></b>					
	1	2	3	4	5	6
						Em branco /nula
	0	1	1	0	2	0
<b>43</b>	<b><i>Sempre que preciso, sinto o apoio dos colegas para problemas da minha vida profissional</i></b>					
	1	2	3	4	5	6
						Em branco /nula
	0	1	0	0	1	2

**Quadro 10.8**      **Clima existente nas relações entre professores na perspectiva dos próprios professores.**

A passagem acabada de citar faz transparecer algumas limitações no trabalho realizado em comum. Estas limitações são postas em evidência pela Formadora A.

Mesmo nesta equipa que teoricamente este ano tem uma relação minimamente saudável entre as pessoas dentro do 1º ciclo e entre os professores, mesmo assim, eu julgo que nunca foi possível haver de facto união, nunca foi possível haver relação intensa de forma a haver uma alma dentro daquela ... , comum, uma alma sentida e a gente a saber todos para onde é que estamos a andar e a

caminhar.

...

Portanto, é ainda um componente de salinhas de aula, em que cada um está a fazer o que acha que deve estar a fazer e as poucas situações de trabalho colectivo, eu penso que não tinham, de facto, um substrato realmente da rede de inter-relação e de inter-apoio.

Formadora A, entrevista

Parece não existir uma equipa com alma e com liderança, capaz de construir uma escola diferente que dê resposta às necessidades destas crianças. Se, dentro do corpo docente do 1º Ciclo do E. B., as divergências se esbateram, após um ano (1997/98) em que foram gritantes, já no que se refere às relações com as auxiliares educativas, estas permanecem bastante tensas. Igual panorama nos é dado observar entre os corpos docentes do 1º Ciclo e do Jardim de Infância. Estes antagonismos não são a base indicada para um trabalho conjunto eficaz, tanto a nível da escola enquanto um todo, como das salas aulas. Até porque nas salas de aula se reflecte o ambiente geral.

Para tudo isto chama uma vez mais à atenção a Formadora A.

este desgaste tão grande em termos de equipa e de conflitos entre os adultos, quer, julgo eu, dizer que eu não estou ali de corpo e alma para trabalhar com as crianças, porque não consegui deixar cair coisas que deveriam ser insignificantes para me juntar a esta gente e dizer: "vamos ter um projecto de escola, vamos fazer uma coisa a sério".

Formadora A, entrevista

Através da **observação** também não foi possível colher qualquer registo de trabalho conjunto para além dos Conselhos Escolares e de reuniões com a psicóloga do Projecto "A Criança em Acção". Estes últimos encontros poderiam resultar em momentos de

reflexão e construção pedagógica, não fora a pouca aceitação por parte dos professores. Estes manifestavam em 1998/99 uma clara falta de interesse, defendendo que as intervenções psicológicas naquela escola deveriam ser dirigidas às crianças e não aos docentes. Não são estes que devem reflectir, descobrindo formas mais adequadas de gerir as dificuldades. Se os problemas residem nas crianças, estas é que devem ser apoiadas pela psicóloga.

### **3ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

#### **A RELAÇÃO ENTRE ALUNOS**

RECORDEMOS A FORMULAÇÃO DA QUESTÃO 3: QUAL O NÍVEL DE AMIZADE, COOPERAÇÃO, APOIO E RESPEITO MÚTUO QUE OS ALUNOS SENTEM QUE ESTABELECEM ENTRE SI?

Como temos vindo a fazer, começemos por analisar o que pensam os próprios alunos, consultando o Quadro 10.9.

O sentimento mais generalizado é o de amizade que os liga a outras crianças. 64 alunos em 70 sentem que têm muitos amigos.

A percepção de segurança não é tão elevada. 44,3% referem que os comportamentos de outros meninos lhes provocam medo de estar no recreio pelo menos algumas vezes, 52,9% reconhece que os pequeninos não conseguem aí brincar porque os mais velhos não deixam.

A boa vontade em emprestar os seus pertences a outros foi outro dos indicadores escolhidos para avaliar da relação entre os alunos. Apenas 45,7% considera que essa boa vontade existe sempre e 40,0% pensa que só algumas vezes.

Já a nível do trabalho na sala de aula, a percepção é de novo mais positiva. A maioria das crianças (81,1%) refere que "os meninos trabalham bem uns com os outros" e 86,2% que se ajudam nas tarefas escolares.

Quando comunicam verbalmente, as relações de conflitualidade voltam a estar presentes. Fazem-no com grande expressividade a

propósito de algumas perguntas abertas do inquérito.

Pergunta 25 (pede para recordar alguma coisa de que não gostaram na escola)

Quase todos os dias porrada e alguns miúdos batem nos pequenos.

Aluno E (10 anos, 4º Ano, código 144201)

<b>02 Eu tenho muitos amigos na escola</b>				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
64	2	3	1	
91,4%	2,9%	4,3%	1,4%	
<b>03 Eu tenho medo de estar no recreio por causa de alguns meninos que são um bocadinho maus</b>				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
20	39	11	0	
28,6%	55,7%	15,7%	0,0%	
<b>09 Na minha aula, os meninos gostam de emprestar as coisas uns aos outros</b>				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
32	10	28	0	
45,7%	14,3%	40,0%	0,0%	
<b>10 Quando vamos para casa, alguns meninos mais velhos aborrecem os mais pequenos</b>				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
28	27	14	1	
40,0%	38,6%	20,0%	1,4%	
<b>11 No recreio, os pequeninos não conseguem brincar porque alguns meninos mais velhos não deixam.</b>				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
37	21	11	1	
52,9%	30,0%	15,7%	1,4%	
<b>12 Na minha turma, todos os meninos trabalham bem uns com os outros.</b>				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
44	12	12	2	
62,9%	17,1%	17,1%	2,9%	
<b>20 Quando algum menino não sabe fazer o trabalho na aula, outro menino ajuda-o</b>				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
42	15	13	0	
60,0%	21,4%	18,6%	0,0%	

Quadro 10.9 As relações entre alunos vistas pelos próprios alunos.

Foi o Júlio que me mandou uma pedra.

Aluna L (9 anos, 4º Ano, código 144107)

O Carnaval do ano passado os meninos andaram a rasgar os fatos uns dos outros.

Aluna A (12 anos, 4º Ano, código 144105)

Lembro-me que uma vez os meninos lutaram e quando os professores separaram-lhe eles são muito malcriados eu não gostei disso eu nunca gostei nesta escola. Há poucas pessoas que são bem *iducadas*.

Aluna D (10 anos, 4º Ano, código 144106)

(Os meninos) partiram a cabeça a um meu amigo que se chama Jorge.

Aluno P (8 anos, 1º Ano, código 141107)

Os relatos das razões de queixa são muitos, sobressaindo "o bater" e "o lutar"<sup>83</sup>.

No domínio das relações entre alunos, o inquérito aos pais contem apenas uma referência ao número de amigos que o seu filho tem na escola. 32 em 40 pais (80,0%) afirma que o seu filho tem muitos, enquanto que 3 respondem que não tem muitos.

Esta opinião é coerente com a das próprias crianças, independentemente dos conflitos que possam existir. A percepção, comum a pais e crianças, de que estas possuem muitos amigos só aparentemente está em contradição com a existência de conflitos. A interpretação que damos tem em atenção dois aspectos. Por um lado, pensamos que, em muitos casos, a violência emerge entre crianças que não se consideram amigas; por outro pensamos que, na sociedade de que provêm, a agressão não é considerada incompatível com a amizade.

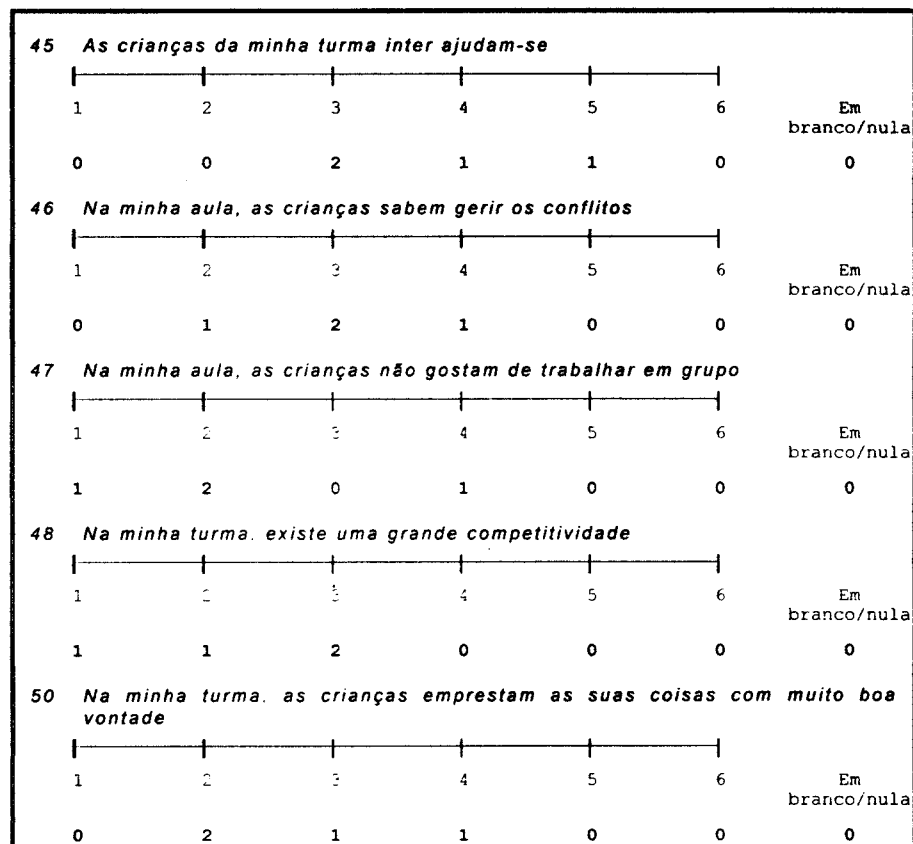
A opinião das professoras reforça a dos alunos em diferentes vertentes, como se pode verificar no Quadro 10.10.

---

<sup>83</sup> Pode ser interessante consultar os Quadros 9.31 E 9.32 Que se apresentam a propósito da análise da 12ª Questão de Investigação.

Nas tarefas escolares, a maioria dos professores considera que existe, na sua sala de aula, uma moderada inter-ajuda.

Um relativamente elevado número de professores pensam que os seus alunos gostam de trabalhar em grupo.



Quadro 10.10 Relações entre alunos vistas pelos professores.

Emprestar as suas coisas aos outros não é, decididamente, o "desporto" preferido destas crianças. Também neste aspecto os professores têm uma opinião próxima da dos alunos.

Não nos parece muito favorável a avaliação que fazem da capacidade das crianças em gerirem, dentro da sala de aula, os seus conflitos. As respostas situam-se na zona central da escala o que nos leva a pensar que os professores, de uma forma geral, consideram que as crianças, na sua sala de aula, não desenvolveram suficientemente essa capacidade, relacionada com a democracia e com a generosidade.

Na **observação** efectuada existem registos de grupos de amigos

conversando no recreio. Penso que de amigos se tratava, porque para brincar admitem se frequentemente outras crianças que não são propriamente amigas. Para conversar, normalmente, só o fazemos com os amigos. Só eles têm paciência de nos ouvir, e estão interessados naquilo que contamos ou dizemos.

Vimos igualmente muita agressividade entre as crianças. Muitas dessas formas de violência já aqui foram referidas: bater lutar, chamar nomes, atirar pedras. Numa semana em que fui durante vários dias à escola, dei-me conta de um jogo para mim surpreendente: as crianças atiravam uns aos outros longas ripas de madeira cortadas em ponta. Fui esclarecida de que eram "lanças". Mas lanças cheias de farpas. Uma delas passou muito próxima da minha cara, o que me deu a sensação de que podia facilmente ter sido atingida. Confrontei uma das professoras da escola com a situação, preocupada que estava com um menos feliz desfecho quando uma "lança" atingisse uma criança (ou qualquer outra pessoa). Fui tranquilamente acalmada: "Nesta escola eles sabem muito bem defender-se". As lanças haviam entretanto sido transformadas em espadas que eram esgrimidas entre dois bravos espadachins. Mas não sei por quanto tempo mais as ripas da obra do jardim de infância iriam continuar a servir de lanças ou espadas sem que uma criança fosse enviada ao hospital.

Por todos os dados apresentados, somos levados a concluir que, na relação entre alunos existe um nível de conflitualidade preocupante que reverte em agitação e falta de solidariedade.

#### **4ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

##### **A TRANQUILIDADE, SEGURANÇA E EXIGÊNCIA DA ESCOLA**

ESTA QUESTÃO FOI FORMULADA DA SEGUINTE FORMA: O QUE PENSAM OS ALUNOS, OS PROFESSORES E OS PAIS SOBRE O NÍVEL DE TRANQUILIDADE, ORDEM, SEGURANÇA E EXIGÊNCIA NO QUAL SE DESENVOLVE TODA A ACTIVIDADE DA ESCOLA?

A propósito da Questão 3 - Relações entre alunos - analisámos o que estes pensam acerca da tranquilidade e segurança que se



vive no, recreio. Tivemos ocasião de concluir que a conflitualidade e agressão estavam muitas vezes presentes, de acordo com os dados do inquérito apresentadas no Quadro 10.9 e os testemunhos escritos das perguntas abertas já referidas a propósito da 2ª Questão de Investigação.

<b>15 Na minha aula, alguns meninos portam-se mal</b>				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
50	1	18	1	
71,4%	1,4%	25,7%	1,4%	
<b>18 Na minha aula todos os meninos trabalham muito</b>				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
22	13	35	0	
31,4%	18,6%	50,0%	0,0%	
<b>19 Na minha aula, os meninos falam todos ao mesmo tempo</b>				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
34	11	23	2	
48,6%	15,7%	32,9%	2,9%	

**Quadro 10.11 Nível de ordem e exigência na sala de aula na perspectiva dos alunos.**

Ao que ficou dito, apenas há a acrescentar que 53 crianças em 70 (75,7%) considera que quando precisa de ajuda no recreio há sempre alguém que a ajude<sup>84</sup>, 4 crianças (5,7%) pensam que "não", 12 crianças (17,1%) referem que só "algumas vezes" e apenas uma criança não responde.

Quanto ao nível de ordem e exigência no trabalho desenvolvido na sala de aula, os mesmos **alunos** manifestam uma opinião pouco favorável. Podemos confirmá-lo através das respostas condensadas no Quadro 10.11

Da leitura do quadro podemos inferir que 50 alunos em 70 (71,4%) consideram que "alguns meninos se portam mal nas aulas" e 34 em 70 (48,6%) que "todos os meninos falam ao mesmo tempo". Estas respostas apontam para um clima de instabilidade e mau

---

<sup>84</sup> Pergunta nº 4 do inquérito

comportamento, pelo menos em algumas salas de aula.

As respostas à pergunta 18 confirmam o que seria de esperar: na opinião de 50% dos alunos, os meninos não trabalham muito nas aulas. Em desacordo com eles estão apenas 31.4% dos que respondem ao inquérito.

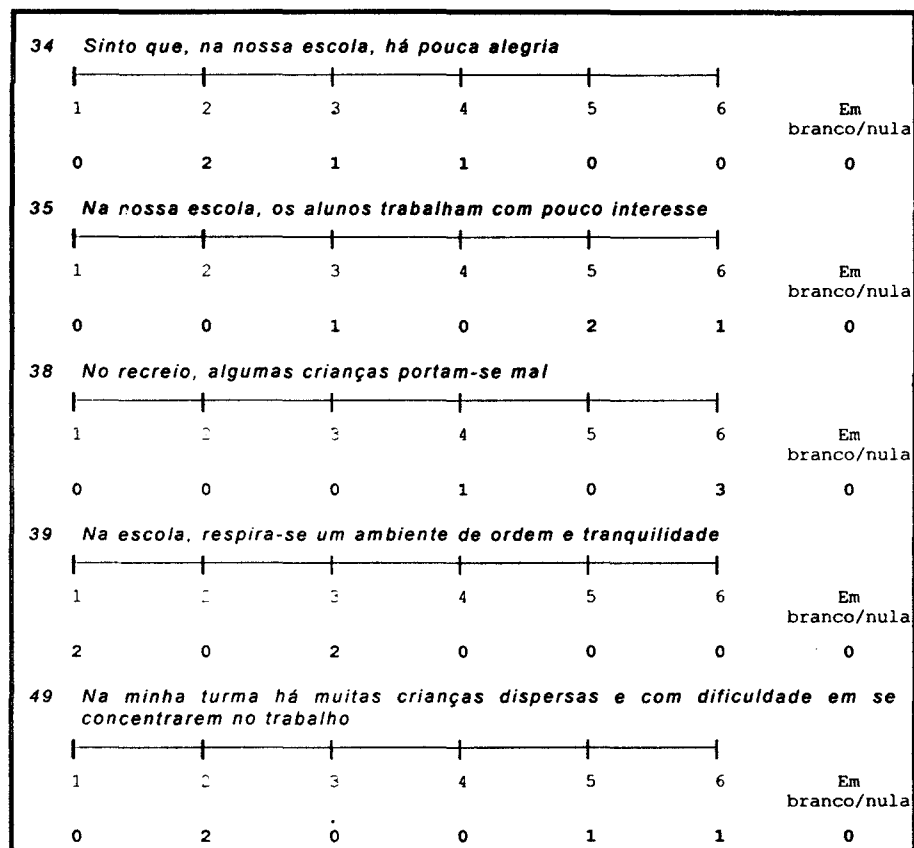
No Quadro 10.12 podemos avaliar o que pensam os **pais** acerca do clima de ordem e de trabalho que se vive na escola.

<i>O meu filho</i>				
<b>07 É encorajado na escola a trabalhar o melhor que ele é capaz</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
21	12	0	4	3
52,5%	30,0%	0,0%	10,0%	7,5%
<b>09 Porta-se bem nas aulas</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
23	13	1	2	1
57,5%	32,5%	2,5%	5,0%	2,5%
<b>11 Os professores são demasiado tolerantes com o mau comportamento dos alunos</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
12	14	5	6	3
30,0%	35,0%	12,5%	15,0%	7,5%
<b>27 Sempre que vou à escola do meu filho dizem-me que há problemas com ele</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
10	14	15	0	1
25,0%	35,0%	37,5%	0,0%	2,5%

**Quadro 10.12 Comportamento dos alunos e exigência no trabalho na perspectiva dos pais.**

Apenas cerca de metade dos pais, 52,5%, reconhece que o seu filho é encorajado na escola a trabalhar o melhor que ele é capaz e poucos mais, 57,5%, acredita que se porta bem nas aulas. A corroborar este último dado estão os resultados da pergunta 11, em que 30,0% dos pais advogam que os professores são demasiado tolerantes com o mau comportamento dos alunos e 35% que o são pelo menos algumas vezes, perfazendo um total de 65,0% dos pais que respondem ao inquérito.

A opinião, dos **professores** neste domínio, sintetizada no Quadro 10.13, não se afasta muito da dos pais.



**Quadro 10.13** Clima de ordem, tranquilidade e alegria da escola e interesse dos alunos no trabalho na perspectiva dos professores.

A maioria considera que os alunos trabalham com pouco interesse. Igualmente uma maioria refere-se ao mau comportamento das crianças no recreio e à não existência de um ambiente de ordem e tranquilidade na escola.

A concentração no trabalho divide a opinião dos professores.

Quanto à alegria, a concepção não é tão pessimista.

Os dados recolhidos através da **observação** indicam frequentes situações de indisciplina. Alguns registos, que foram sendo feitos dessa observação, relatam situações surpreendentes. São disso exemplo:

- um aluno sai a correr de uma sala de aula, enquanto esta decorria, grita a plenos pulmões no átrio da escola e volta a entrar correndo na sala de aula;
- no recreio, deitam fogo a um monte de caruma, mesmo junto à base de uma enorme árvore;
- à janela de uma sala de aula, uma aluna de pé sobre uma cadeira, grita para fora, explicando, quando inquirida, que "está a amandar vir com os homens das obras";
- dois rapazes lutam furiosamente à hora do recreio, por causa de um diferendo com bicicletas roubadas (fora da escola);
- um aluno que, por mau comportamento, havia sido privada de uma visita de estudo, descarrega a sua frustração na carrinha que vem buscar os restantes alunos, provocando danos orçamentados em algumas centenas de milhares de escudos antes dos três homens presentes o terem conseguido dominar (esta situação não foi observada directamente mas sim relatada pela Directora).

A baixa concentração no trabalho foi outro aspecto confirmado pela observação. Durante as aulas, as crianças dificilmente se mantinham caladas, provocando uma agitação e um barulho pouco propícios ao bom desempenho escolar.

Ao falar de problemas de disciplina, a Directora reconhece que existem muitos e acrescenta

O ambiente com os alunos depende. Depende do bairro lá de cima, como está, se o bairro estiver muito atribulado, o ambiente cá em baixo também é muito atribulado. Se lá em cima as coisas estiverem mais calmas, como é o que acontece neste momento, os alunos também se portam melhor e o ambiente entre professores e alunos também é mais calmo.

Directora, entrevista

No que respeita ao nível de exigência que os professores colocam no trabalho dos alunos, a visão da Formadora A não é

muito positiva. Invoca a existência de uma grande desmotivação de um grande desinteresse por parte dos professores.

Eu penso que este corpo docente, no ano passado, ainda conseguiu alguma embalagem e, com alguma frescura, tentaram pensar em termos de metodologias diferentes, experimentar de outra forma, etc.. Este ano foi um ano de completa desilusão ...

... alegam que os meninos não correspondem, não estão motivados, não estão interessados, não querem aprender, estão aqui para nos desrespeitar e, portanto, isto não é, de facto, uma escola.

Formadora A, entrevista

<b>15 Há, pelo menos, três reuniões de pais por ano</b>					
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
23	7	3	5	2	
57,5%	17,5%	7,5%	12,5%	5,0%	
<b>21 As reuniões de pais realizam-se a uma hora que me convém</b>					
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
12	15	10	3	0	
30,0%	37,5%	25,0%	7,5%	0,0%	
<b>22 Essas reuniões são interessantes</b>					
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
29	7	0	3	1	
72,5%	17,5%	0,0%	7,5%	2,5%	
<b>25 O professor do meu filho atende os pais a uma hora que me convém</b>					
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
14	16	6	3	1	
35,0%	40,0%	15,0%	7,5%	2,5%	

**Quadro 10.14** Opinião dos pais sobre algumas formas de comunicação Escola/Família

De tudo o que aqui ficou dito, parece-nos ser possível concluir que o **ethos** da sala de aula não é o mais adequado ao desenvolvimento destas crianças e da sua aprendizagem. A atitude dos professores, sendo sentida como apoiante pelas crianças, não o é suficientemente, de forma a permitir-lhes ultrapassar os seus problemas comportamentais.

## **5ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

### **INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PAIS**

FORMULAÇÃO DA QUESTÃO: QUAL O NÍVEL DE INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO PERTINENTE QUE OS PAIS SENTEM QUE A ESCOLA PARTILHA COM ELES?

Importa, em primeiro lugar, reflectir sobre as representações dos pais. Vejamos, para tal, o Quadro 10.14 que nos informa acerca de algumas das suas opiniões sobre os momentos de comunicação entre a escola e os encarregados de educação.

Uma vez mais se constata a discordância dos pais no que se refere às horas a que se realizam quer as reuniões quer o atendimento individual dos professores. É sempre uma contenda difícil de solucionar porque os horários dos professores e dos pais são normalmente diferentes.

Numa das ocasiões em que me desloquei à escola, pude observar a chegada de alguns pais que vinham participar em reuniões marcadas para as 15h30. A estas seguir-se-ia o Conselho Escolar. Para cinco reuniões, uma por cada turma, compareceram quatro mães que se distribuíram por três salas de aula. Isto significa que dois professores não receberam nenhum pai/mãe.

A justificação dada para a escolha da hora foi a de que, se os pais de qualquer forma não vêm, é inglório o sacrifício de reunirem com eles mais tarde.

Esta situação não é, no entanto, generalizada. Por uma informação escrita num dos inquéritos dos professores, sabemos que algumas reuniões têm sido feitas às 9h00 da noite, verificando-se que a comparência dos encarregados de educação não foi muito superior.

Não obstante, estes reconhecem, maioritariamente (72,5%), o interesse e a qualidade da informação recebida. A opinião dos pais pode ser apreciada no Quadro 10.15.

A informação oral parece ser bastante melhor entendida do que a escrita. É uma constatação que confirma a nossa expectativa, pelo conhecimento do meio social a que pertencem, muito marcado por raízes culturais diversas da cultura europeia ocidental e menos ligada do que esta ao constante uso da escrita.

16	<i>Eu sinto que me explicam muito bem o trabalho que fazem na escola e porque o fazem</i>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
28	3	6	2	1	
70,0%	7,5%	15,0%	5,0%	2,5%	
20	<i>A informação escrita sobre os estudos do meu filho/filha é muito clara e eu fico a saber bem como ele/ela vai na escola</i>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
20	14	5	1	0	
50,0%	35,0%	12,5%	2,5%	1,1%	
23	<i>Nas reuniões para pais dizem-me como vai o meu filho na escola</i>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
36	5	1	3	1	
75,0%	12,5%	2,5%	7,5%	2,5%	
24	<i>Nas reuniões para pais explicam-me o trabalho que se faz na escola</i>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
29	6	0	3	2	
72,5%	15,0%	0,0%	7,5%	5,0%	
26	<i>O professor fala comigo e explica-me muito bem quais são os pontos fracos e os pontos fortes do meu filho</i>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
32	1	2	3	2	
80,0%	2,5%	5,0%	7,5%	5,0%	
27	<i>Sempre que vou à escola do meu filho dizem-me que há problemas com ele</i>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
10	14	15	0	1	
25,0%	35,0%	37,5%	0,0%	2,5%	

**Quadro 10.15** Nível de informação que os pais sentem que a escola partilha com eles.

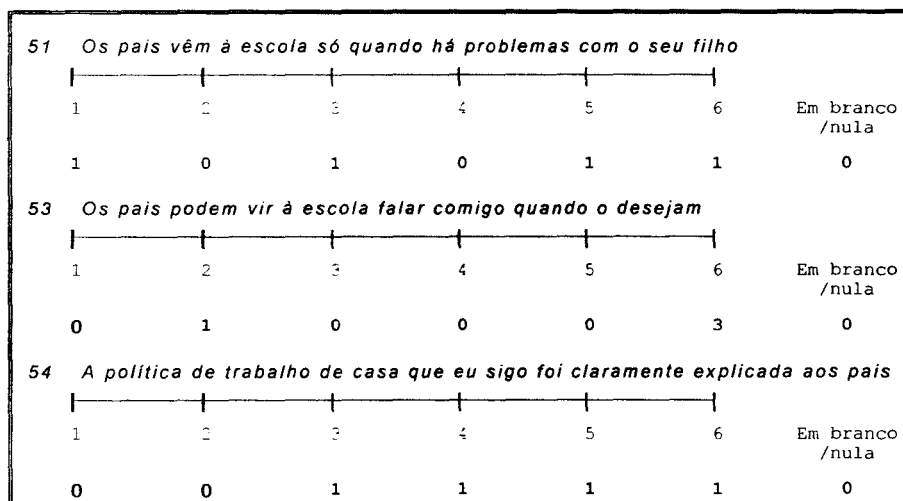
As respostas à pergunta 27 parecem revelar uma escola preocupada em marcar pela positiva a relação com as famílias. 37,5% dos pais reconhece que não ouve dizer mal do seu filho quando se desloca à escola, 35,0% confessa que algumas vezes isso acontece e apenas 25,0% considera que acontece sempre.

Dada a grande ocorrência de casos de mau comportamento e falta

de aproveitamento que a maioria das crianças revelam, os números acima citados resultam certamente de um esforço intencional de valorização dos alunos por parte do corpo docente e da direcção.

Aparentemente, parece preocupante o facto de 75,0% dos que respondem ao inquérito referirem que, nas reuniões para pais, lhes são prestadas informações sobre o seu filho. Estas deveriam, na realidade, ser confidenciais. A fraca afluência às referidas reuniões, aliada ao facto de nem todos os pais chegarem à mesma hora, tira alguma gravidade a esta situação.

Analisemos a perspectiva dos professores neste domínio, começando pela síntese do Quadro 10.16.



**Quadro 10.16 Aproximação com os pais na perspectiva dos professores**

A sua leitura não é muito clara, no que diz respeito à questão 51, distribuindo-se as respostas ao longo de toda a escala. Dois professores consideram que "os pais vêm à escola só quando há problemas com o seu filho". Um outro pensa exactamente o contrário. O quarto professor, ao colocar a sua resposta numa das posições do centro da escala, dá-nos a entender que em certos casos a afirmação é verdadeira: há alguns pais que só vêm à escola quando há problemas com o seu filho.

Quando, na pergunta 52, lhes pedimos para referirem as estratégias que utilizam para conseguir que os pais venham à



escola, referem o convite para encontros alargados, como festas e convívios. Apesar de constituírem uma forma agradável de participação, poucos pais correspondem comparecendo. À festa de natal, para a qual, segundo nos informa a Directora na entrevista, fizeram muita publicidade junto das famílias, apareceram 5 ou 6 pais num universo de famílias de 90 alunos. Parece-nos, de facto uma participação muito reduzida.

Os pedidos de colaboração constituem uma outra forma de chamar as famílias à escola. É referida por um dos professores no inquérito. Sobre este aspecto iremos debruçar-nos com um pouco mais de detalhe na questão de investigação seguinte.

Quando é necessário enviar um convite mais individualizado ao encarregado de educação de um determinado aluno, é enviada uma carta através do próprio aluno. Se esta não vem assinada e o encarregado de educação não comparece, a criança é impedida de entrar na escola. Esta foi a única forma encontrada de ser convincente.

podemos telefonar para casa, podemos mandar uma carta, podemos mandar um postal para casa e os pais não vêm cá. Só quando ameaçamos os pais que os meninos não entram é que os pais vêm cá. E muitas vezes os meninos ficam 15 dias em casa sem os pais virem.

Directora, entrevista

Os assuntos tratados nas reuniões variam entre alguns de índole mais informativa e outros mais formativos. Entre os primeiros encontram-se as informações gerais sobre a turma, outras mais específicas sobre cada aluno, seus "progressos e retrocessos nas aprendizagens" e seu comportamento. Dos assuntos de cariz mais formativo constam, de acordo com as informações recolhidas, a relação entre o aluno e o ambiente familiar, a "importância de os pais participarem mais na vida da escola" e a necessidade da higiene pessoal.

## 6ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

### COLABORAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

RECORDEMOS A FORMULAÇÃO DESTA QUESTÃO: QUAL O ESPAÇO DE COLABORAÇÃO EXISTENTE ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA.

Vejamos o que respondem os **pais** às perguntas do inquérito relacionadas com este domínio, cuja síntese se apresenta no Quadro 10.17.

13	<i>A escola pediu a minha colaboração para algumas actividades escolares</i>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	24	4	9	2	1
	60,0%	10,0%	22,5%	5,0%	2,5%
14	<i>O professor pediu a minha colaboração para algumas actividades na sala de aula do meu filho</i>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	8	3	24	4	1
	20,0%	7,5%	60,0%	10,0%	2,5%
17	<i>Eu sinto que a escola considera que eu sou tão importante como a escola na educação do meu filho</i>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	28	5	1	6	0
	70,0%	12,5%	2,5%	15,0%	0,0%
18	<i>Sou ouvido pela direcção da escola e as minhas opiniões são tidas em consideração (levam a sério as minhas opiniões)</i>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	18	10	5	7	0
	45,0%	25,0%	12,5%	17,5%	0,0%
19	<i>Convidam os pais para muitas actividades</i>				
	Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
	18	16	6	0	0
	45,0%	40,0%	15,0%	0,0%	0,0%

Quadro 10.17 Colaboração Escola/Família na perspectiva dos pais.

Os números que se nos afiguram mais interessantes são os que resultam das respostas à pergunta 19. Apenas 18 pais em 40 consideram que são convidados para muitas actividades. Parece-nos curioso uma vez que constatámos o reparo geral dos professores à sua falta de participação na vida da escola e

nomeadamente em situações para as quais recebem um convite específico.

O facto de 60,0% dos que respondem a este inquérito reconhecem que a escola pediu a sua colaboração para actividades escolares e apenas 20,0% para actividades na sala de aula não nos oferece qualquer estranheza. Consideramos que estas percentagens traduzem uma situação comum em qualquer escola.

As respostas à pergunta 17 revelam que a maioria dos pais (70,0%) sente que a escola os considera corresponsáveis pela educação dos seus filhos. Apenas 45,0% admitem, no entanto, que são ouvidos pela direcção.

O Quadro 10.18 reflecte a perspectiva dos **professores**.

55 Os pais não se interessam pelo trabalho de casa dos filhos						
1	2	3	4	5	6	Em branco /nula
0	0	1	1	1	1	0
56 Eu pedi a colaboração dos pais para algumas actividades na escola						
1	2	3	4	5	6	Em branco /nula
0	0	2	1	0	1	0
57 Eu pedi a colaboração de alguns pais para actividades na minha sala de aula						
1	2	3	4	5	6	Em branco /nula
2	2	0	0	0	0	0

Quadro 10.18 Colaboração Escola/Família na perspectiva dos Professores.

A opinião dos professores acerca do interesse dos pais pelos trabalhos de casa dos filhos não é muito favorável, embora não se possa considerar como totalmente negativa.

Os professores reconhecem não ter pedido a colaboração dos pais para as actividades na sala de aula. Já não é tão claro se a solicitaram para actividades da escola: três em quatro professores situam-se nos pontos centrais da escala. Uma possível interpretação da distribuição das respostas será a de que a terão pedido, mas não suficientes vezes ou não de uma

maneira suficientemente convincente.

Várias formas de colaboração foram, no entanto, referidas pela Directora em conversas informais das quais possuímos registos. De uma delas, existe uma rápida alusão na entrevista. Pelo seu interessa merece ser descrita com um pouco mais de pormenor. No sábado da semana em que a entrevista foi feita, realizou-se na escola um almoço, aberto às famílias dos alunos, com ementa tipicamente africana. O almoço iria ser confeccionado por mães africanas e seria o culminar de um trabalho que toda a escola havia desenvolvido sobre a cultura deste continente.

Esse estudo estava integrado no Projecto "Aprender pela Diferença" a que nos iremos referir a propósito da 12ª questão de investigação.

Outras colaborações deste tipo terão sido igualmente pedidas.

Apoio diverso, mas não menos pertinente, foi o prestado pelos pais na pintura e arranjo da cantina, uma vez que esta se encontrava num tal estado de degradação que seria impossível continuar a utilizá-la.

## **7ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

### **A ACTIVIDADE DOS ORGÃOS DIRECTIVOS DA ESCOLA**

FORMULAÇÃO DA QUESTÃO: COMO SE REALIZAM AS FUNÇÕES DE INSPIRAÇÃO, ORIENTAÇÃO E APOIO POR PARTE DA DIRECÇÃO DA ESCOLA?

É POSSÍVEL CONSTATAR NAS SUAS ALTITUDES E NA SUA ACÇÃO O PRINCÍPIO PATERNAL/MATERNAL?

Como já foi anteriormente referido a legislação portuguesa atribui essencialmente funções administrativas à direcção das escolas do 1º Ciclo. As questões pedagógicas são deliberadas em Conselho Escolar formado por todo o corpo docente. Desta forma o poder fica diluído e com ele a responsabilidade.

A Directora assume que o seu "é um papel difícil, especialmente quando não existe um grupo coeso"<sup>85</sup>. A observação parece-nos pertinente. Uma vez que o suporte legal à função de director é bastante frágil, só o exercício de uma autoridade moral lhe poderá dar alguma força. Desta forma, a coesão do grupo e o exercício de uma liderança necessitam de se alimentar mutuamente para poderem existir. Por tudo o que ficou dito até aqui sobre o funcionamento desta escola, não nos parece que esta dinâmica se tenha vindo a desenvolver.

A escola sofre já há muitos anos de uma desorganização muito grande, tanto que todos os anos muda de gerência, todos os anos as pessoas têm que se habituar a novas caras, a novos tipos de regras.

Directora, entrevista

Esta instabilidade, tão claramente expressa pela professora que exercia a direcção no ano em que se fez o estudo de campo, impossibilita o surgimento de uma orientação definida e de um projecto educativo coerente e com força para produzir a mudança.

Vejamos o que sentem os **alunos**. As suas opiniões sobre a escola em geral são-nos transmitidas através de duas perguntas de resposta fechada do inquérito. A opinião sobre o recreio, que nos parece ser um outro bom indicador do sentimento das crianças sobre a escola, vem expresso a propósito de uma outra questão, no Quadro 10.19.

Os resultados mostram-nos crianças felizes com a sua escola.

94,3% declara gostar de ir à escola e 87,1% que gosta da escola. O próprio recreio, de terra batida e muito degradado, é considerado como bonito por 61,4% dos alunos.

Na última pergunta deste inquérito, era dada, como já foi referido, a oportunidade de a criança se exprimir livremente

---

<sup>85</sup> Entrevista com a Directora - a propósito da função da Directora na educação para os valores.

por escrito sobre qualquer assunto relacionado com a sua escola. Muito poucas (4 em 70) aproveitaram essa oportunidade, preferindo a alternativa de desenhar alguma coisa de que gostassem especialmente e outra de que não gostassem. Das que escrevem, duas referem-se à sua relação afectiva com a escola, uma delas de uma forma mais positiva que outra.

01 <i>Eu gosto de ir à escola</i>				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
66	0	3	1	
94,3%	0,0%	4,3%	1,4%	
06 <i>Eu gosto da minha escola</i>				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
61	3	5	1	
87,1%	4,3%	7,1%	1,4%	
07 <i>O recreio da minha escola é bonito</i>				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
43	16	10	1	
61,4%	22,9%	14,3%	1,4%	

**Quadro 10.19** Opinião dos alunos sobre a escola em geral.

Mas mesmo com uma escola velha, nós gostamos muito de andar aqui, porque aprendemos a ler e a brincar com os nossos amigos

Aluna L (12 anos, 4º Ano, código 144105)

Eu não gosto da minha escola ...

Aluna A (10 anos, 4º Ano, código 144101)

Alguns dos **pais** que respondem ao inquérito aproveitam igualmente a oportunidade que lhes é dada de se exprimirem livremente sobre a escola. Fazem-no 9 de entre 40. Todos manifestam opiniões negativas, à excepção de um que é neutro na medida em que apenas faz um apelo à comunicação com o/a professor/a da sua filha.

Nas perguntas de resposta fechada mais directamente relacionadas com este domínio, as posições não convergem, na

sua maioria, para uma opinião comum. Podemos verificá-lo no Quadro 10.20.

<b>12 Há regras da escola com as quais não concordo</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
15	10	11	3	1
37,5%	25,0%	27,5%	7,5%	2,5%
<b>18 Sou ouvido pela direcção da escola e as minhas opiniões são tidas em consideração (levam a sério as minhas opiniões)</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
18	10	5	7	0
45,0%	25,0%	12,5%	17,5%	0,0%

**Quadro 10.20 A escola e a Direcção na perspectiva dos Pais.**

A relação da direcção da escola com os **professores** é apreciada por estes em dois itens. Procura-se a avaliar a forma mais ou menos democrática de tomar decisões e em que medida sentem o apoio e orientação da direcção. O Quadro 10.21 mostra-nos a distribuição das respostas pelos diversos valores da escala escolhida.

<b>30 As decisões da escola são tomadas depois de ouvidos todos os professores</b>						
1	2	3	4	5	6	Em branco/nula
0	0	0	1	2	1	0
<b>41 Não sinto, na prática, a orientação e o apoio da direcção da escola</b>						
1	2	3	4	5	6	Em branco/nula
0	2	1	1	0	0	0

**Quadro 10.21 Relações entre a Direcção e os Professores na perspectiva destes.**

Os professores consideram maioritariamente que as decisões são tomadas depois de os ouvirem. Não se mostram tão seguros sobre o impulso dado pela direcção.

Procurámos saber se outros sectores da comunidade escolar participavam nas decisões da escola. A Directora informou-nos que os pais "não porque também não se interessam".

Pela mesma fonte fomos informados de que existem alguns problemas com a autoridade estabelecida na escola, entre o pessoal auxiliar e mesmo por parte de um elemento do corpo docente.

... é muito complicado ter pessoal, especialmente o auxiliar, tão antigo na escola, que já passou por tanta gerência, já viu tanta coisa e já ganhou "vícios", é complicado querer que essas pessoas, que já têm uma certa idade, se adaptem a novas ideias.

Directora, entrevista

Aos **professores** pedia-se ainda que nos dessem algumas referências sobre a sua visão acerca do funcionamento do Conselho Escolar e de orientações que dele devem emanar. As respostas podem ser consultadas no Quadro 10.22

A pergunta que congrega maior número de respostas pessimistas é a que se refere ao ambiente de trabalho e exigência em relação a cada professor.

Através da **observação** realizada conseguiu-se esclarecer que existia um grupo de trabalho constituído por todos os docentes. Era orientado por uma psicóloga que integrava a equipa do Projecto "A Criança em Acção" já atrás referido.

Neste grupo reflectia-se sobre as diversas situações vividas na escola, procurando encontrar as melhores soluções para cada caso. Congregavam-se esforços no sentido de construir um projecto comum que consubstanciasse a mudança. A informação obtida indica que não fazia parte dos seus objectivos, a preparação conjunta de aulas ou a partilha de saberes especificamente ligados às metodologias de ensino, pelo menos à data em que a recolha de dados foi efectuada.

Apesar do investimento no trabalho conjunto, a dinâmica mostrou-se compreensivelmente lenta, dada a grande rotatividade do corpo docente. O esforço de um constante recomeçar foi, ao longo da história do grupo, frequentemente agravado pela passagem de professores pouco ligados à escola e com



dificuldade em trabalharem com as crianças que a frequentam.

<b>26 O Conselho Escolar funciona com eficácia e é útil</b>						
1	2	3	4	5	6	Em branco /nula
0	0	2	0	2	0	0
<b>27 Na nossa escola todos os professores estão integrados em grupos de trabalho permanentes de reflexão e preparação da prática pedagógica</b>						
1	2	3	4	5	6	Em branco /nula
0	0	2	2	0	0	0
<b>28 Na nossa escola, os grupos de trabalho que existem são pouco eficazes</b>						
1	2	3	4	5	6	Em branco /nula
1	1	0	2	0	0	0
<b>29 Na escola existe um ambiente de trabalho e exigência em relação a cada professor</b>						
1	2	3	4	5	6	Em branco /nula
1	1	1	1	0	0	0
<b>42 Na escola, eu trabalho habitualmente em equipa com um grupo de colegas, programando o trabalho da sala de aula, construindo materiais, etc.</b>						
1	2	3	4	5	6	Em branco /nula
0	1	1	0	2	0	0
<b>44 Sinto que a minha escola estimula o meu desenvolvimento profissional</b>						
1	2	3	4	5	6	Em branco /nula
0	0	1	1	1	1	0

**Quadro 10.22 Perspectiva dos Professores acerca das do funcionamento do Conselho Escolar.**

Uma outra vertente que merece referência na acção dos órgãos de direcção está relacionada com a aceitação das diferenças. A heterogeneidade presente no corpo de alunos constitui certamente uma dificuldade, em primeiro lugar para os próprios alunos que se sentem incomodados e muitas vezes rejeitam maneiras de ser diversas das suas e que não compreendem. Tendem a aliar-se aos que lhe são iguais e a rejeitar todos os que apresentam diferenças culturais, étnicas, resultantes de deficiências ou quaisquer outras.

Para os professores, as diferenças, especialmente as culturais, representam um esforço adicional. Exigem um constante cuidado com a interpretação de comportamentos e atitudes, uma constante adaptação, a procura de formas que se mostrem estimulantes de acordo com a maneira de ser de cada um.

Tem havido, por parte da Direcção da escola e do Conselho Escolar um incontestável empenho para conseguir que toda a comunidade educativa sinta as diferenças, nomeadamente as culturais, como uma riqueza que deve ser rentabilizada. No ano 1998/99, o Projecto da escola tinha como eixo central o estudo das diversas culturas presentes, nomeadamente a africana, a cigana e a portuguesa.

### 10.3 Vinculações

A análise do ethos da Escola dos Plátanos, que temos vindo a efectuar, tem como finalidade procurar averiguar da existência de um ambiente propício ao aparecimento de vinculações. A 8ª Questão de Investigação reflecte essa preocupação.

#### 8ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

##### A EXISTÊNCIA DE VINCULAÇÕES

FORMULAÇÃO: AS RELAÇÕES DOS ALUNOS COM OS SEUS PROFESSORES E COM A ESCOLA APRESENTAM CARACTERÍSTICAS DE VINCULAÇÕES?

Reportando-nos à definição apresentada no capítulo 4, uma vinculação é uma relação afectiva que possui, entre outras, as características de ser profunda e permanente.

No inquérito aos **alunos**, a pergunta 13 procura detectar o sentimento de admiração. 80,0% das crianças (56 em 70) reconhecem que gostavam de ser como o seu professor, 15,7% (11 em 70) respondem que não gostavam, 2,9% (2 crianças) pensam que só "algumas vezes" e 1,4% (1 criança) não responde.

A interpretação destes resultados não é tão simples como se a pergunta tivesse sido colocada de forma directa. Alguns dos alunos que responderam com um "não" podem tê-lo feito por

razões diversas. Uma diferença de sexos, ou o facto de não desejarem vir a ser professores são exemplos de razões que podem ter determinado a resposta dada. Parece-nos, no entanto, legítimo interpretar que a maioria das crianças sente admiração pelo seu professor.

Aos **pais** é indagado directamente se consideram que os seus filhos gostam ou não dos professores. Como referimos a propósito da 1ª Questão de Investigação, uma clara maioria (90,0%) responde que "sim".

Dada a informação recolhida parece-nos possível concluir que as crianças alimentam pelos seus professores sentimentos de amizade e admiração.

A questão que se coloca é se estes sentimentos têm características de profundidade e permanência.

No que respeita à profundidade, algumas dúvidas se levantam. Fundamentam-se no facto de não termos encontrado nas atitudes da maioria das crianças reflexos dessa admiração e amizade. São demasiado frequentes os casos de desobediência, de indisciplina e de falta de respeito para com os professores. Parece-nos possível interpretar que esta relação não é suficientemente profunda para "afectar por inteiro" a pessoa de cada criança.<sup>86</sup>

A outra característica importante é a permanência. Neste caso só podemos tirar ilações dos dados recolhidos, sendo impossível, para este estudo, obter informações sobre a estabilidade deste sentimento no futuro. O que podemos constatar é que a sistemática mudança de professora que até agora se tem verificado, não possibilita a construção de uma relação profunda e constante. A primeira lei de construção de uma relação deste tipo <sup>87</sup> defende que esta se processa de forma similar à de um organismo, no sentido em que necessita de tempo para se desenvolver. Tempo para estar junto, tempo para

---

<sup>86</sup> Kentenich (1983). "Que surja el hombre nuevo", citado no presente trabalho, no Capítulo 4.

<sup>87</sup> Kentenich (1991). "Pedagogia schoenstattiana para la juventud", citado no Capítulo 4.

dialogar, para conviver, para expressar sentimentos de afecto, de proximidade, de atenção. Se esse tempo não existe, se hoje tenho um professor, amanhã outro e no ano seguinte outro ainda, a relação pode até emergir com entusiasmo, mas não criará raízes, nunca se tornará profunda e permanente.

Acresce, a tudo o que fica dito, a falta de dedicação e acolhimento por parte daqueles professores que têm passado pela escola e que não foram colocados ali por sua vontade. Não se sentem vocacionados para trabalhar com aquelas crianças e não demonstram capacidade para se adaptarem à situação. Por vezes tem existido até alguma agressividade nas relações, seja por parte das crianças, já sobejamente referida, seja por parte de alguns desses docentes.

Ali, não só os professores, alguns deles são violentos com as crianças e portanto são modelos de violência, que obviamente as crianças não precisavam de ter, porque já tiveram que chegue, como ...

Formadora A, entrevista

No que respeita à *relação das crianças com a escola*, os resultados das perguntas de resposta fechada dos inquéritos aos alunos e aos pais são de novo animadores. Não obstante, ao analisar todo o sistema de uma forma mais global, descobrimos factores que nos parecem ser de molde a dificultar o desenvolvimento de verdadeiras vinculações. Um deles é o estado de degradação da escola. Um segundo diz respeito à falta de acolhimento que existe, quer pela parte de alguns professores, como acabámos de referir, quer por parte das auxiliares educativas, já com alguma idade e por vezes pouca paciência.

... a escola, para ter um novo ambiente, precisa de um novo pessoal auxiliar, porque estas senhoras já não têm paciência, já não têm saúde para o esforço que é necessário todos os dias, não só o esforço físico, mas o esforço psicológico, porque se eles vêm agressivos é preciso não se responder com

agressividade, responder-se com, se calhar, passar a mão por cima. E às vezes eles chamam-nos tudo e nós temos que fazer um sorriso e dizer: "então, mas porque é que me estás a chamar isso". E isso não acontece com as empregadas.

Directora, entrevista

Uma terceira razão que podemos apontar é de novo a extrema mobilidade de todo o sistema. Só o edifício permanece, degradando-se progressivamente. Tudo o resto parece estar em constante mobilidade.

"Qualquer professor, aqui, acaba por ser novo ... é um ano novo, são novos alunos, os alunos do ano passado estão diferentes este ano"<sup>88</sup>. Muitos destes alunos terão mudado por causa de toda a instabilidade que os rodeia: a sua situação familiar está diferente, houve rearranjos de famílias, o pai ou a mãe foram presos ou por outras razões já não estão com eles.

Todas estas constantes alterações na comunidade escolar exigem das crianças uma permanente adaptação, impedindo o aparecimento de uma vinculação estável à escola.

De entre as crianças que, no inquérito, na pergunta 34, escreveram algo mais do que tinha sido especificamente perguntado, todas se referem à escola duma forma negativa. Apenas um acrescenta que, apesar de tudo gosta de a frequentar (Aluna C, código 144105, citada a propósito da Questão de Investigação nº 7).

Por tudo o que acabámos de referir, pensamos ser possível concluir que não existe evidência que nos permita inferir pela existência de vinculações que liguem as crianças aos seus professores ou a esta instituição educativa. Detectámos em muitos casos a presença de relações de afecto, mas não nos parece possível considerar que possuam as características de

---

<sup>88</sup> Entrevista com a Directora.

vinculações.

## 10.4 Educação para os Valores

Para podermos analisar a educação para os valores na Escola dos Plátanos, vamos reflectir sobre a informação recolhida. Iremos fazê-lo relacionando com cada uma das questões de investigação que foram pensadas neste domínio.

### 9ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

#### INFLUÊNCIAS NA AQUISIÇÃO DE VALORES

COMECEMOS POR RECORDAR A SUA FORMULAÇÃO: QUE INFLUÊNCIAS SÃO VISTAS COMO CONDICIONANDO A AQUISIÇÃO DE VALORES POR PARTE DA CRIANÇA?

Tanto no inquérito aos pais como no dos professores procurava-se indagar qual a visão que tinham acerca dessas influências.

Comecemos pelos **pais**, cujas respostas podemos consultar no Quadro 10.23.

A influência que emerge como mais forte, na opinião dos pais, é a que eles próprios exercem. O professor e a escola aparecem imediatamente a seguir.

Uma importância média, mas bastante mais reduzida do que a destes, é atribuída à TV e mass media e aos pares. Isso poderá justificar uma certa falta de controlo por parte das famílias nestes domínios, que é detectada pela escola.

A influência da comunidade local é pouco reconhecida. Na verdade não são estas famílias que procuram afastar os seus filhos do bairro em que vivem, como vimos no início deste capítulo.

138 Quem pensa que exerce influência, positiva ou negativa, nos valores que os seus filhos aprendem? (Por favor responda a todos as alíneas)					
Muitíssima influência	Muita influência	Alguma influência	Pouca influência	Nenhuma influência	Em branco/nula
<b>a) Os pais</b>					
23	3	2	0	1	11
57,5%	7,5%	5,0%	0,0%	2,5%	27,5%
<b>b) A família alargada (avós, tios, ...)</b>					
10	13	5	0	0	12
25,0%	32,5%	12,5%	0,0%	0,0%	30,0%
<b>c) A comunidade local</b>					
3	7	10	4	3	13
7,5%	17,5%	25,0%	10,0%	7,5%	32,5%
<b>d) A escola</b>					
16	8	5	0	1	10
40,0%	20,0%	12,5%	0,0%	2,5%	25,0%
<b>e) O professor da turma</b>					
17	6	4	0	1	12
42,5%	15,0%	10,0%	0,0%	2,5%	30,0%
<b>f) A Igreja</b>					
1	9	9	4	3	14
2,5%	22,5%	22,5%	10,0%	7,5%	35,0%
<b>g) A TV e mass media</b>					
6	5	11	2	4	12
15,0%	12,5%	27,5%	5,0%	10,0%	30,0%
<b>h) Os pares (amigos, colegas)</b>					
7	8	7	2	6	10
17,5%	20,0%	17,5%	5,0%	15,0%	25,0%

**Quadro 10.23** Influências que se exercem sobre as crianças no que respeita aos valores na perspectiva dos pais.

Um peso ainda mais exíguo é reconhecido à Igreja. Não deixa de ser curioso, uma vez que quase todos os alunos da Escola dos Plátanos, quando esta encerra diariamente, pelas 15h30, são acolhidos em dois centros de instituições católicas: o Centro de Nossa Senhora de Fátima das Irmãs Franciscanas e o Centro de Tempos Livres da Misericórdia de Cascais. Sobre a influência destas instituições manifesta-se a Directora:

Nós temos um bocado a sorte de trabalharmos com o ATL<sup>89</sup>

<sup>89</sup> "ATL" refere-se ao Centro de Actividades dos Tempos Livres da Misericórdia de Cascais.

e, com a capela<sup>90</sup> e que também é uma parte muito importante da vida deles ... saem daqui e vão para a capela e o ATL, que defendem mais ou menos os mesmos valores que nós.

Directora, entrevista

O papel destes centros é igualmente reconhecido pelo Juiz da Comissão de Protecção de Menores que entrevistámos.

... no bairro do Fim do Mundo temos a instituição das Irmãs Franciscanas e temos o ATL da Misericórdia, que são duas instituições que vão filtrando muitos casos e na prática os vão resolvendo.

Juiz da Comissão de Protecção de Menores, entrevista

23 Quem pensa que exerce influência na aquisição de valores dos seus alunos?					
Muitíssima influência	Muita influência	Alguma influência	Pouca influência	Nenhuma influência	Em branco/nula
a) Os pais					
3	1	0	0	0	0
b) A família alargada (avós, tios, ...)					
1	1	1	1	0	0
c) A comunidade local					
2	2	0	0	0	0
d) A escola					
0	1	2	1	0	0
e) O professor da turma					
0	1	2	1	0	0
f) A Igreja					
0	0	2	2	0	0
g) A TV e mass media					
0	3	1	0	0	0
h) Os pares (amigos, colegas)					
0	3	1	0	0	0

Quadro 10.24 Quem influencia as crianças no que respeita aos valores na perspectiva dos professores.

As respostas dos **professores** podem ser analisadas a partir do Quadro 10.24.

<sup>90</sup> "Capela" é a designação comum dada no local ao Centro de Nossa Senhora de Fátima.



Os pais são de novo considerados como aqueles que exercem a maior influência. Em segundo lugar aparece a comunidade local. Os professores reconhecem o papel fundamental desempenhado neste domínio pelo meio envolvente. A escola e o professor de turma são bastante menos valorizados do que foram pelos pais, o que não deixa de ser interessante.

33 Quem te ajuda a saber o que é bom ou mau, o que está certo ou errado, o que deves ou não fazer?				
a) Os Pais				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
61	4	3	2	
87,1%	5,7%	4,3%	2,9%	
b) Os Avós e os Tios				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
47	11	7	5	
67,1%	15,7%	10,0%	7,1%	
c) Os Irmãos ou Irmãs				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
45	15	6	4	
64,3%	21,4%	8,6%	5,7%	
d) O Professor				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
63	0	4	3	
90,0%	0,0%	5,7%	4,3%	
e) Os colegas				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
23	12	27	8	
32,9%	17,1%	38,6%	11,4%	
f) Os Amigos				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
30	10	21	9	
42,9%	14,3%	30,0%	12,9%	
g) A televisão				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
29	13	16	12	
41,4%	18,6%	22,9%	17,1%	
h) Outra pessoa				
Sim	Não	Algumas vezes	Em branco/nula	
30	22	4	14	
42,9%	31,4%	5,7%	20,0%	

**Quadro 10.25** Percepção das crianças acerca de quem os ajuda a distinguir os comportamentos correctos dos incorrectos

Na pergunta 16 do inquérito, pedia-se a opinião dos professores sobre a influência dos seus próprios valores nos seus alunos. Dos quatro que responderam, 3 fazem-no afirmativamente e 1 expressa a sua dúvida através de um "talvez".

Aos **alunos** foi perguntado quem os "ajuda a saber o que é bom ou mau, o que está certo ou errado e o que devem ou não fazer". Com base no Quadro 10.25 podemos analisar as suas respostas.

Não é de estranhar que 87,1% reconheçam a orientação dos pais na aprendizagem das atitudes mais correctas. Existem, no entanto, ainda 4 crianças (5,7%) que admitem não receberem deles qualquer apoio. Uma interpretação possível é a de que não vivem com os respectivos pais, ou passam com eles um tempo demasiado curto.

Singular parece-nos o facto de o professor ser considerado como educador de valores por mais alunos do que os que reconhecem essa qualidade nos pais. O professor emerge em primeiro lugar como aquele de quem mais crianças reconhecem que recebem apoio.

Em terceiro lugar, depois dos professores e dos pais, surgem outros membros da família: avós, tios, irmãos.

Os amigos são percebidos como mais apoiantes das suas boas atitudes do que os colegas.

Muitos referem ainda o papel de outras pessoas. De entre estas, as mais mencionados são os monitores dos dois centros de tempos livres, onde as crianças passam bastantes horas por dia.

### **10ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

#### **RESPONSABILIDADE PELA TRANSMISSÃO DE VALORES**

ESTA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO FOI ELABORADA DA SEGUINTE FORMA: QUEM SÃO, NA PERSPECTIVA DOS PAIS E DOS PROFESSORES, OS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO PARA OS

## VALORES DE UMA CRIANÇA?

Ao longo da História; nunca se colocou em dúvida a responsabilidade dos pais pela educação para os valores da geração seguinte. A escola nem sempre assumiu essa função. Dentro da cultura ocidental houve, no século XX, um período, variável de país para país, em que as instituições educativas reclamavam a sua neutralidade em termos de valores.

Procurámos averiguar, através de perguntas colocadas nos inquéritos, qual a posição de pais e professores acerca da responsabilidade das diversas comunidades educativas que envolvem a criança.

Os **pais** respondem-nos de acordo com o quadro síntese 10.26.

37 Quem considera que é responsável por transmitir valores às crianças?					
Muitíssima responsa- bilidade	Muita responsa- bilidade	Alguma responsa- bilidade	Pouca responsa- bilidade	Nenhuma responsa- bilidade	Em branco/nula
<b>a) A sociedade em geral</b>					
13	5	10	4	0	8
32,5%	12,5%	25,0%	10,0%	0,0%	20,0%
<b>b) A comunidade local</b>					
5	6	15	2	4	8
12,5%	15,0%	37,5%	5,0%	10,0%	20,0%
<b>c) A escola</b>					
22	7	2	1	0	8
55,0%	17,5%	5,0%	2,5%	0,0%	20,0%
<b>d) O professor da turma</b>					
23	7	2	0	0	8
57,5%	17,5%	5,0%	0,0%	0,0%	20,0%
<b>e) Os pais</b>					
28	4	0	0	0	8
70,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%
<b>f) A Igreja</b>					
23	3	2	0	1	11
57,5%	7,5%	5,0%	0,0%	2,5%	27,5%

Quadro 10.26 Responsáveis pela educação para os valores na perspectiva dos pais.

A maior responsabilidade pela transmissão de valores é assumida por eles próprios. O professor da turma ocupa o segundo lugar e em terceiro, muito próximo deste, vem a Igreja. O peso das

instituições que, no bairro, apoiam os seus filhos durante uma grande parte do dia deve, neste caso, ter determinado este terceiro lugar. À comunidade local continua a ser atribuída uma pequena importância.

Os **professores** estão de acordo com os pais quanto aos primeiros responsáveis. É o que podemos constatar no Quadro 10.27.

22 Quem pensa que é responsável pela transmissão de valores aos seus alunos?					
Muitíssima responsabilidade	Muita responsabilidade	Alguma responsabilidade	Pouca responsabilidade	Nenhuma responsabilidade	Em branco/nula
a) A sociedade em geral					
1	3	0	0	0	0
b) A comunidade local					
1	3	0	0	0	0
c) A escola					
1	3	0	0	0	0
d) O professor da turma					
1	2	0	1	0	0
e) Os pais					
3	1	0	0	0	0
f) A Igreja					
0	0	3	1	0	0

Quadro 10.27      Responsáveis pela educação para os valores na perspectiva dos professores.

Os pais sobressaem no primeiro lugar. O segundo é ocupado em ex aequo pela escola, a comunidade local e a sociedade em geral. Curiosamente, pela forma como distribuíram as suas respostas, o professor da turma surge depois das quatro esferas educativas já mencionadas, ocupando o penúltimo lugar. Há um professor que admite ter pouca responsabilidade na transmissão dos valores aos seus alunos. A Igreja é considerada como relativamente pouco responsável, surgindo na última posição da hierarquia estabelecida pelos docentes.

11ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

FORMULAÇÃO: EM QUE MEDIDA A ESCOLA ASSUME EDUCAR PARA OS VALORES OS SEUS ALUNOS? QUE RAZÕES DÁ PARA O FAZER?

Como podemos verificar no Quadro 10.28, os **professores** que responderam ao inquérito são unânimes em reconhecerem a sua função na educação para os valores bem como a da escola.

O facto de considerarem a pessoa como um todo é a primeira das razões apontadas para justificarem as suas posições.

Um currículo apropriado em termos de desenvolvimento enquadra todas as áreas do desenvolvimento da criança: físico, emocional, social e cognitivo, através de uma abordagem integrada, pois somos uma única pessoa.<sup>91</sup> Assim considero que a educação para os valores faz parte das funções dos professores, ainda mais com esta população específica.

Professor código 141, Inquérito

04 <i>Pensa que a escola se deve preocupar em promover os valores nos seus alunos?</i>				
Sim	Não	Não tenho opinião	Em branco/nula	
4	0	0	0	
05 <i>Considera que a educação para os valores faz parte integrante das suas atribuições como professor?</i>				
Sim	Não	Não tenho opinião	Em branco/nula	
4	0	0	0	

Quadro 10.28 Em que medida a escola e os professores devem assumir a educação para os valores na perspectiva destes.

Este argumento da totalidade do ser, como implicando uma abordagem plurifacetada da educação, é utilizado por outros dois professores. Os mesmos que defendem o carácter supletivo da escola neste domínio, dado o tipo de "população específica" que a frequenta.

Principalmente neste bairro, a escola tem um papel fundamental no ensino dos valores. Antes de nos

---

<sup>91</sup> Sublinhado no original.

preocuparmos com o ensino curricular, temos que ensinar estes meninos a "sêr", "estar", "aceitar", etc.

Professor código 143, inquérito

A opinião dos **pais** não é tão uniforme. Enquanto 39 pais em 40 (97,5%) não duvidam de que a escola se deve preocupar em promover os valores, apenas 29 (72,5%) defendem claramente que a escola do seu filho o deva fazer. O apanhado das suas respostas pode ser consultado no Quadro 10.29.

28 Acha que a escola se deve preocupar em promover os valores nas crianças?					
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
39	1	0	0	0	
97,5%	2,5%	0,0%	0,0%	0,0%	
29 Concorda que a escola do seu filho promova os valores nos seus alunos?					
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula	
29	0	2	6	3	
72,5%	0,0%	5,0%	15,0%	7,5%	

Quadro 10.29 Em que medida a escola e os professores devem assumir a educação para os valores na perspectiva pais.

## 12ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

### O SISTEMA DE VALORES DA ESCOLA

A ESCOLA POSSUI UM SISTEMA DE VALORES, COERENTE E ASSUMIDO, QUE PROCURA PROVOKER?

ESSE SISTEMA DE VALORES É CONSUBSTANCIADO DE FORMA CONSCIENTE NUM PERFIL DE ALUNO QUE A ESCOLA PRETENDE FORMAR?

SE NÃO EXISTE ESSE SISTEMA DE VALORES, QUE VALORES EMERGEM COMO CONSENSUAIS?

ESSES VALORES SÃO PARTILHADOS PELOS PAIS?

Para se poder educar para os valores é necessário saber que valores se pretendem promover. Estes podem ser mais ou menos conscientes e estar ou não organizados num sistema coerente e identificado num documento. Este documento pode ter a forma de

um perfil, de aluno.

Estes pontos são abordados nesta questão de investigação.

Comecemos por reflectir sobre a opinião dos professores, sintetizada no Quadro 10.30, sobre a existência de um sistema de valores.

<b>01 Pensa que o corpo docente da sua escola assume um conjunto de princípios e valores que são aceites por todos?</b>				
Sim	Não	Não tenho opinião	Em branco/nula	
<b>a) Implicitamente</b>				
1	0	1	2	
<b>b) Explicitamente</b>				
3	0	1	0	
<b>02 Está de acordo com esse conjunto de valores?</b>				
Sim	Não	Não tenho opinião	Em branco/nula	
3	0	1	0	
<b>03 Pensa que todos os empregados da escola apoiam esse conjunto de valores?</b>				
Sim	Não	Não tenho opinião	Em branco/nula	
0	3	1	0	
<b>11 Todo o corpo docente sabe com clareza o perfil de aluno que se pretende formar?</b>				
Sim	Não	Não tenho opinião	Em branco/nula	
3	0	1	0	

**Quadro 10.30 Existência de um sistema de valores na perspectiva dos professores.**

3 em 4 professores advogam que a escola possui um conjunto explícito de valores, aceite por todos os professores mas não por todos os empregados. Na sua opinião esse sistema está consubstanciado num perfil de aluno que a escola pretende formar.

Esse perfil aparece concretizado nas respostas à pergunta 12 do inquérito. Os quatro professores indicam a integração social como característica essencial do aluno a formar pela escola: "Uma pessoa respeitada, que respeite os outros e também as regras impostas pela sociedade", escreveu um deles. Para além desta qualidade, em cuja importância todas estão de acordo, algumas outras são apontadas de forma diferente pelos diversos professores: a autonomia, a realização profissional, a felicidade, a organização, a amizade e a cooperação.

A Directora, na sua entrevista, esclarece que esse perfil não está claro como poderíamos ser levados a pensar. Segundo o que nos diz, não existe nenhum documento no qual se explicita o sistema de valores adoptado e promovido. Parece-nos, no entanto ser possível concluir que no pensamento dos professores se identifica um eixo central em torno do qual o perfil do aluno deve estruturar-se. Este núcleo é constituído pela integração social.

Na pergunta 7 do inquérito, os professores referem os valores assumidos pela escola. Um deles encara-os pelo ponto de vista do educador, indicando como importante: "educar, promover o bem-estar das crianças, criar a sua personalidade, valorizar a sua pessoa e integrá-los na comunidade que nos rodeia". Os três restantes referem valores a serem adquiridos pelas crianças, reforçando o que nos dizem a propósito do perfil do aluno.

Os mais mencionados foram:

- A amizade (3 professores)
- O respeito pelos outros (3 professores)
- O respeito pelos espaços físicos e materiais (2 professores)
- Inter-ajuda/cooperação (2 professores)
- Higiene (2 professores)

Sobre a consciência que os alunos possuem acerca dos valores que o seu professor procura promover, três em quatro professores acreditam que essa consciência existe. Apenas um considera que não.

Procurámos ter uma ideia acerca da percepção que os alunos tinham de quais os valores que os professores mais vivamente promoviam dentro da sala de aula. Para tal perguntámos-lhes o que faz zangar muitas vezes o professor<sup>92</sup> e o que lhe dá grande contentamento<sup>93</sup>. O que as crianças referem são naturalmente comportamentos. Considerámos que nos indicam implicitamente

---

<sup>92</sup> Pergunta n° 27 do inquérito.

<sup>93</sup> Pergunta n° 28 do inquérito.



valores e, por tal razão os tratámos através de uma **análise de conteúdo**, tendo como base as categorias de valores para a escola propostas pelo Scottish Consultative Council on the Curriculum, como foi referido no capítulo 8.

O Quadro 10.31 condensa os resultados obtidos. É possível consultar um outro mais descriminado no Anexo 9.

<i>Grupos/Sub Grupos</i>	<i>Nº Alunos</i>	<i>% no Grupo</i>	<i>% na Escola</i>
<b>1 - Apreço pela aprendizagem</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>22,9</b>
<b>2/3 - Cuidado consigo próprio e com os outros</b>	<b>16</b>	<b>100,0</b>	<b>8,5</b>
a) Agressão física	12	75,0	6,4
e) Cuidado e Carinho com os outros	4	25,0	2,1
<b>5 - Responsabilidade social e regras de cidadania</b>	<b>121</b>	<b>100,0</b>	<b>64,4</b>
a) Preocupação ecológica	1	0,8	0,5
b) Regras de cidadania	119	98,3	63,3
c) Respeito pela propriedade	1	0,8	0,5
<b>Respostas em branco ou nulas</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>4,3</b>
<b>Total:</b>	<b>485</b>		<b>100,0</b>

**Quadro 10.31 Regras de comportamento na escola na perspectiva das crianças.**

As situações mais frequentemente indicadas estão relacionadas com os valores que constituem o grupo 5 - Responsabilidade social e regras de cidadania - e dentro destas com o subgrupo das regras de cidadania: 119 referências que correspondem a uma percentagem de 63,3% em relação ao total de afirmações das crianças.

A gama de comportamentos mencionados, como agradando ou desagradando aos professores, é vasta, pelo que iremos apenas citar alguns:

- Quando os meninos fazem tudo o que a professora diz e fazem os trabalhos depressa
- Quando estamos todos calados

- Que os miúdos não batam nos mais pequenos e não andem à luta e não estraguem a escola
- Não respeitar os professores
- Quando os miúdos portam mal ou chamam-lhe nomes ou não trabalham.

<i>Grupos/Sub Grupos</i>	<i>Nº Alunos</i>	<i>% no Grupo</i>	<i>% na Escola</i>
<b>1 - Apreço pela aprendizagem</b>	8	100,0	2,3
<b>2/3 - Cuidado consigo próprio e com os outros</b>	133	100,0	37,9
a) Agressão física	97	72,9	27,6
b) Agressão não especificada	16	12,0	4,6
c) Cuidado consigo próprio	9	6,8	2,6
d) Cuidado e Carinho com os outros	11	8,3	3,1
<b>5 - Responsabilidade social e regras de cidadania</b>	201	100,0	57,3
a) Preocupação ecológica	18	9,0	5,1
b) Regras de cidadania	143	71,1	40,7
c) Respeito pela propriedade	40	19,9	11,4
<b>Respostas em branco ou nulas</b>	9	100,0	2,6
<b>Total:</b>	<b>351</b>		<b>100,0</b>

**Quadro 10.32**      **Percepção das crianças acerca dos comportamentos importantes para as suas professoras**

Procurámos ainda detectar comportamentos aprovados ou reprovados pela escola enquanto comunidade educativa e não apenas por cada um dos professores. Nas perguntas 26 e 29 pedia-se aos alunos que referissem, respectivamente, regras da escola e comportamentos que não eram aceitáveis no recreio.

De novo através de uma **análise de conteúdo**, desenhada em idênticos moldes, examinámos as respostas das crianças. A síntese dessa análise pode ser consultada no Quadro 10.32.

Tal como no quadro anterior, o maior número de afirmações situa-se no 5º grupo de valores, no subgrupo das regras de cidadania. São 143 referências representando 40,7% do total.

O 4º conjunto de valores da classificação do Scottish Consultative Council on the Curriculum não aparece nestes

quadros. Foi tratada à parte na 8ª questão de investigação.

<b>30 Sente que sabe quais são os valores da escola do seu filho/filha?</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
20	6	7	7	0
50,0%	15,0%	17,5%	17,5%	0,0%
<b>31 Concorda com esses valores?</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
21	8	1	7	3
52,5%	20,0%	2,5%	17,5%	7,5%
<b>32 Conhece as regras da escola do seu filho/filha?</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
16	13	7	4	0
40,0%	32,5%	17,5%	10,0%	0,0%
<b>33 Acha que a escola e os que nela trabalham, professores e empregados, demonstram e promovem os mesmos valores?</b>				
Sim	Algumas vezes	Não	Não sei	Em branco/nula
16	7	6	11	01
40,0%	17,5%	15,0%	27,5%	0,0%

**Quadro 10.33 Existência de um sistema de valores na perspectiva dos pais.**

Assumimos também como importante a posição dos **pais** sobre o sistema de valores da escola. No Quadro 10.33 podemos consultar as respostas às perguntas do inquérito relacionadas com este domínio.

Apenas 40,0% dos pais admite conhecer as regras da escola e 50% os valores que esta promove. Um pouco mais de metade, no entanto, diz concordar com esses valores. Existe aqui uma contradição por parte de alguns dos pais, uma vez que não é possível expressar concordância por algo que não se conhece. Este é um sinal das limitações deste tipo de processo de recolha de dados.

Na entrevista com a Directora, esta defende que o conjunto de valores da escola não é de todo coincidente com o que as famílias assumem na educação dos seus filhos. Dois outros professores reforçam esta mesma ideia.

De tudo o que ficou dito acerca desta questão de investigação podemos concluir que:

- A escola possui um conjunto de valores, não escrito, nem muito trabalhado a nível da elaboração formal;
- Desse conjunto de valores resulta um perfil de aluno idealizado, mas também não escrito nem muito elaborado;
- O valor que emerge como mais consensual é o da integração social que inclui diversas vertentes da educação para a cidadania, respeito por si, pelos outros e pelas regras sociais, a amizade, a solidariedade, a boa educação;
- Cerca de metade dos pais afirma conhecer e concordar com os valores da escola, mas as famílias demonstram, na sua generalidade, dificuldade em os promover na sua prática educativa.

### 13ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

#### ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA ESCOLA NA SUA EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

FORMULAÇÃO: QUE FORMAS ENCONTROU A ESCOLA PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

Através do conhecimento das estratégias utilizadas pela escola, é possível fazer uma análise de como se processa a educação para os valores.

Neste domínio apenas foram recolhidas informações junto dos **professores e da Directora**.

A nível do **currículo formal** ressalta o Projecto da Escola para esse ano, "Aprender pela Diferença" como a aposta mais forte. Por meio do Projecto, procura-se valorizar cada criança de acordo com a sua matriz cultural, permitindo-lhe aumentar a sua auto estima e melhor construir a sua identidade.

A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica faz parte do currículo e está presente em todas as turmas, mas nunca é referida como exercendo influência.

Uma das professoras indica ainda o aproveitamento de contos, dando, como exemplo, o conto da formiga e da cigarra para debater a solidariedade e inter-ajuda

A **observação** realizada não encontrámos evidência que nos permita concluir pela utilização de metodologias de ensino renovadas.

No que respeita ao **currículo informal**, a escola promove algumas actividades, integradas na prática escolar semanal, que nos pareceram muito interessantes. São abordagens diferentes, nomeadamente ao nível da dança, da música, das artes plásticas, do desporto. Vão ao encontro de culturas presentes nas quais este tipo de manifestações assume um papel relevante. Culturas menos ligadas ao constante uso da escrita.

... estes meninos precisavam de outro tipo de ensino, porque não são meninos que consigam estar sentados muito tempo a fazer aprendizagens formais. E, portanto, há que chegar a eles de outra forma, por questões até emocionais gravíssimas, nalguns casos, que incapacitam qualquer um de aprender.

Formadora A, entrevista

No âmbito do **currículo implícito** os professores indicam, no inquérito, a gestão de situações complicadas<sup>94</sup>, o diálogo<sup>95</sup>, algumas actividades práticas que envolvem um objectivo preciso no campo dos valores, como a limpeza da escola para promover o respeito pelo meio ambiente. Uma das professoras refere ainda o prémio como reforço positivo, através da utilização de um carimbo para assinalar o bom comportamento de cada criança, seguido de um prémio ao fim de um certo número de carimbos. O recurso ao castigo é moderado, de acordo com a observação feita. A realização de assembleias de turma é também referida pela Directora, com um carácter relativamente episódico mas com

---

<sup>94</sup> Pensamos que se trata de questões comportamentais.

<sup>95</sup> Pelo que averiguámos trata-se d um diálogo que procura ser de tipo indutivo.

bons resultados.

Começámos a fazer às 6<sup>as</sup> feiras, depois perdemos um bocado o hábito e de vez em quando, quando existe algum problema, voltamos à assembleia. Mas também nem todas as turmas o fazem, só algumas turmas têm feito. Mas dá muito resultado quando fazemos.

Directora, entrevista

As regras da escola, no entanto, são essencialmente estabelecidas pelo corpo docente, como refere um pouco mais adiante a Directora. Tem um carácter pouco definido, como se pode inferir da seguinte citação

Não sei se houve alturas em que dissemos: "estas são as regras para a escola", mas falámos sobre coisas que não poderiam acontecer e coisas que deveriam acontecer e, por isso, é que justamente estão aí as regras.

...

sempre que acontece algum problema, repensamos aquilo que estamos a fazer e definimos se calhar novas regras e novas formas de acção, porque se calhar é mais isso, do que regras escritas.

Directora, entrevista

No entanto, as crianças referem um grande número de regras de comportamento, visando a promoção de valores, muito especialmente a nível de educação de cidadania.

A partir dos dados recolhidos, parece-nos possível concluir que a Escola dos Plátanos encontrou algumas estratégias para implementar os valores. Tem vindo a fazê-lo através do Projecto de Escola, "Aprender pela Diferença", que integra o **currículo formal**. As metodologias de ensino não revelam grandes mudanças no sentido de melhor as adequar à educação para os valores que se pretende.

No âmbito do **currículo informal**, foram encontradas actividades

subsidiárias com grande aceitação e grande pertinência para estas crianças, como a dança, a música o movimento. Também elas permitem potencializar as suas capacidades e tendências culturais, interessando-as pela escola e o trabalho escolar em geral.

A **gestão de conflitos** tem sido por vezes utilizada, possivelmente não de uma forma sistemática.

No que diz respeito ao **currículo oculto** foram encontradas grande número de regras de comportamento, quase sempre referidas pelas próprias crianças. Visam a promoção de valores, muito especialmente a nível da educação da cidadania.

#### **14ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

##### **SUCESSO DA EDUCAÇÃO PARA OS VALORES**

A FORMULAÇÃO DESTA QUESTÃO É A SEGUINTE: COMO É VISTO O NÍVEL DE EFICÁCIA DA EDUCAÇÃO PARA OS VALORES QUE A ESCOLA PROMOVE?

O êxito da educação para os valores não pode ser medido, pelo menos a curto prazo. Podemos, ainda assim, reflectir, tal como fizemos para o capítulo anterior, sobre a informação recolhida e procurar avaliar em que medida as crianças:

- aprendem, sob o ponto de vista cognitivo, os valores que lhes são propostos ou que elas próprias constroem individualmente ou em grupo;
- aderem afectivamente a esses valores;
- regulam por eles os seus comportamentos;
- retêm a sua influência no tempo e no espaço.

Comecemos por analisar o primeiro ponto.

No Quadro 10.32,<sup>96</sup> podemos apreciar a grande variedade de regras que os alunos desta escola reconhecem. As 70 crianças que responderam ao inquérito, proferiram 522 proposições sobre o assunto. Somos assim levados a considerar que, do ponto de vista cognitivo, os alunos da escola dos Plátanos estão de posse de uma grande quantidade de regras valóricas. No entanto, a forma como se referem a essas regras revelam frequentemente um nível bastante primário.

Não posso andar à porrada com os professores.

Aluna G

Não dizer asneiras para os professores. Não andar à porrada na sala.

Aluna H

Não se pode fazer cocó no chão.

Aluno I

Não atirar pedras às senhoras contínuas.

Aluno E

Não pegar fogo na escola.

Aluno F

Numa das vezes que me desloquei à Escola dos Plátanos pude presenciar o apagar de uma fogueira feita no recreio, com caruma dos pinheiros, junto à base do tronco de uma árvore. Não podemos, evidentemente, esquecer que este tipo de actividade é comum tanto para indivíduos de etnia cigana como para

---

<sup>96</sup> O Quadro 9.32 foi apresentado a propósito da análise da 12ª Questão de Investigação.



africanos. O mesmo podemos dizer da observação escrita pelo Aluno I. Ainda assim, parece-nos clara a diferença entre o tipo de respostas dos alunos da Escola dos Cedros e o dos alunos da Escola dos Plátanos, dando-nos uma imagem da disparidade na implementação de valores de uma escola para a outra.

Não detectámos nenhuma expressão de apreço pela aprendizagem.

A pergunta 25<sup>97</sup> do mesmo inquérito foi pensada na esperança de detectar comportamentos ou situações (envolvendo valores) que desagradavam às crianças. As respostas, no entanto, revelam-nos essencialmente ocasiões em que a própria criança foi molestada, como por exemplo: "alguns miúdos lutam e batem-me", "gosem com migo", "foi o Júlio que me mandou uma pedra", "quando caí da árvore". A nossa expectativa ficou assim frustrada. A inexistência de expressões que revelem o desagrado das crianças por determinados comportamentos aparece reforçada pelo gosto que alguns manifestam por procedimentos que vão contra as regras estabelecidas. À pergunta "Consegues lembrar-te de uma coisa que te tenha acontecido na escola e de que tu gostaste muito?" algumas crianças responderam:

Gozar com os homens das obras<sup>98</sup>.

Aluna G

Eu e o Igor gostamos de lutar na aula.

Aluno J

Podemos no entanto avaliar indirectamente a adesão das crianças aos valores através da forma como estes influenciam os seus comportamentos. Estes, segundo os dados recolhidos, saem muitas vezes das orientações preconizadas nas regras que tão bem

---

<sup>97</sup> Esta questão estava formulada da seguinte forma: "Consegues lembrar-te de uma coisa que te tenha acontecido na escola e de que tu não gostaste nada?"

<sup>98</sup> Ao lado, ainda dentro do recinto da Escola, estavam a construir um jardim de infância.

conhecem.

A opinião da Formadora A sobre esta questão expressa-se de forma clara.

É visível, por exemplo, comparando com a Escola dos Cedros, em que os meninos vão em qualquer passeio e são sempre muito elogiados porque, em termos de regras de funcionamento, de valores, etc., conseguiram integrá-los e perceberam como é que é uma vida em sociedade. Os meninos da *Escola dos Plátanos* são exactamente o oposto. Portanto, há até situações em que, inclusive, eles são proibidos de ir, se são os meninos dessa escola, a instituição, ou sítio, ou o teatro, etc., não os aceita, não os quer lá.

Formadora A, entrevista

As conclusões a que chegámos ao estudar o ethos da escola apontam no mesmo sentido.

Com a finalidade de analisar a permanência dos valores aprendidos e da sua influência nos comportamentos para além do tempo e do espaço, integrámos as perguntas nº32 no inquérito aos alunos, nº34 no inquérito aos pais e nº17 no inquérito aos professores.

Na primeira destas questões pergunta-se se pensam que em sua casa também deve haver regras. 62 **crianças** (88,6%) consideram que "Sim", 5 crianças (7,1%) defendem que "Não" e 1 (1,4%) responde que só "Algumas vezes". 2 crianças (2,9%) não respondem.

Na pergunta colocada aos **pais** pede-se-lhes que indiquem se o seu filho/filha pratica em casa o que aprende na escola. Metade dos 40 pais responde que "Sim", apenas 4 respondem que "Não", 13 consideram que só "Algumas vezes", e 3 confessam que não sabem.

Aos **professores** foi perguntado se pensam que os valores que a

escola promove, continuam a influenciar os alunos para além da escola: no espaço (para além dos muros da escola) e no tempo (quando os alunos forem mais velhos). Em ambos os contextos as respostas são idênticas: 2 professores consideram que "Sim", 1 que "Não" e 1 que "Talvez."

Aparentemente são as crianças que exprimem uma opinião mais positiva. É de notar, no entanto, que a estas não se pergunta se cumprem em casa as regras que aprendem na escola, mas apenas se em casa também devem respeitar regras. A razão desta nuance reside no facto de algumas prescrições, que fazem sentido na escola, o perderem em muitos outros locais. É disso exemplo o pôr o dedo no ar para pedir a palavra dentro da sala de aula.

A pergunta que se faz a pais e professores está mais adequado ao que se pretende saber. Só metade dos professores acredita que os valores que as crianças constroem na escola permanecem para além dela. De igual forma, apenas metade dos pais acredita que o comportamento dos filhos em casa segue os padrões aprendidos na escola. Parece-nos adequado interpretar estes dados como indiciando um sucesso pouco elevado para a educação neste domínio.

Esta constatação não nos parece muito surpreendente. Por um lado a falta de convergência entre a família e a escola confere uma inevitável fragilidade à actuação desta última. Por outro lado o período de tempo que a criança nela permanece é demasiado curto para produzir efeitos internos e duradouros a nível de construção de aspectos tão profundos de formação da personalidade.

## **15ª QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

### **FACTORES PESSOAIS QUE INFLUENCIAM A TRANSMISSÃO DE VALORES**

FORMULAÇÃO DA QUESTÃO: É POSSÍVEL DETECTAR FACTORES PESSOAIS QUE INFLUENCIAM A CAPACIDADE PARA TRANSMITIR E ADQUIRIR VALORES?

Pensem em primeiro lugar na capacidade de transmitir valores.

Na opinião da Directora, existem realmente factores pessoais que determinam essa capacidade por parte dos professores. Indica três que considera especialmente importantes: o gosto pela actividade que desenvolvem, a boa adaptação à instituição educativa onde a exercem e a capacidade em equilibrar a autoridade com a afectividade.

Há, há essas características pessoais, claro. Uma pessoa tem que ter muita força, tem que saber ser duro e saber ser brando com eles, saber dar carinho acima de tudo.

Directora, entrevista

36 É capaz de identificar alguns factores que influenciam a capacidade das crianças para adquirirem valores?					
Muitíssima importância	Muita importância	Alguma importância	Pouca importância	Nenhuma importância	Em branco/nula
a) <i>Inteligência</i>					
26	4	2	1	0	7
65,0%	10,0%	5,0%	2,5%	0,0%	17,5%
b) <i>Equilíbrio psicológico</i>					
19	9	2	0	0	10
47,5%	22,5%	5,0%	0,0%	0,0%	25,0%
c) <i>Ambiente familiar de carinho</i>					
29	3	1	0	0	7
72,5%	7,5%	2,5%	0,0%	0,0%	17,5%
d) <i>Ambiente familiar com regras firmes mas adequadas à sua idade</i>					
16	13	3	0	1	7
40,0%	32,5%	7,5%	0,0%	2,5%	17,5%
e) <i>Ambiente escolar de carinho</i>					
17	11	3	0	2	6
43,6%	28,2%	7,7%	0,0%	5,1%	15,4%
f) <i>Ambiente escolar com regras firmes mas adequadas à idade dos alunos</i>					
12	11	7	0	4	6
30,0%	27,5%	7,5%	0,0%	10,0%	15,0%
g) <i>Temperamento</i>					
12	9	6	3	1	9
30,0%	22,5%	15,0%	7,5%	2,5%	22,5%
h) <i>Ser bom aluno</i>					
24	9	1	1	0	5
60,0%	22,5%	2,5%	2,5%	0,0%	12,5%

Quadro 10.34 Factores que influenciam a capacidade das crianças para adquirirem valores, na perspectiva dos pais

Acrescenta a convicção de que os professores deveriam ser

colocados, na Escola dos Plátanos de acordo com um perfil pré estabelecido e não por mero concurso documental. Acaba com uma expressão algo fatalista: "Mas isso é como em tudo, é impossível".

Aos pais e aos professores não foi feita qualquer auscultação sobre este assunto por motivos que nos parecem evidentes.

Relativamente à capacidade das crianças para adquirirem valores, pais e professores dão-nos a sua opinião.

A dos **pais** encontra-se resumida no Quadro 10.34.

O factor que consideram como mais influente na capacidade das crianças para adquirirem valores é um "ambiente familiar de carinho". É bastante reconfortante constatar esta posição, embora saibamos que aquilo em que os pais acreditam, nem sempre o realizam.

Neste caso, temos informações, já apresentadas neste estudo, de que o ambiente de carinho falha em grande parte das famílias das crianças que frequentam a Escola dos Plátanos.

De entre os outros factores que poderiam ser indicados, os dois que merecem a preferência dos pais são, claramente a inteligência e o aproveitamento escolar.

As respostas dos **professores** encontram-se registadas no Quadro 10.35.

Existe um professor que não expressa qualquer opinião acerca da influência de um ambiente escolar de carinho. Outros dois, no entanto, atribuem-lhe "Muitíssima importância", pelo que a preocupação acerca da posição do primeiro professor fica um pouco esbatida.

Ao equilíbrio psicológico é atribuído um lugar de relevo. Os professores reconhecem a sua grande influência no comportamento e, duma forma geral, na aquisição de valores por parte das crianças.

À inteligência e ao aproveitamento escolar é atribuída uma influência relativa, posição mais ponderada do que a dos pais,

na nossa opinião.

Tanto professores como pais remetem para um lugar relativamente secundário os aspectos da autoridade, o que nos parece preocupante, dada a sua relevância para uma educação para os valores equilibrada e com possibilidades de sucesso.<sup>99</sup>

20 É capaz de identificar alguns factores que influenciam a capacidade das crianças para adquirirem valores?					
Muitíssima importância	Muita importância	Alguma importância	Pouca importância	Nenhuma importância	Em branco/nula
<b>a) Inteligência</b>					
1	0	1	2	0	0
<b>b) Equilíbrio psicológico</b>					
2	0	2	0	0	0
<b>c) Ambiente familiar de carinho</b>					
2	2	0	0	0	0
<b>d) Ambiente familiar de autoridade (regras firmes mas adequadas à idade das crianças)</b>					
1	1	2	0	0	0
<b>e) Ambiente escolar de carinho</b>					
2	1	0	0	0	1
<b>f) Ambiente escolar de autoridade (regras firmes mas adequadas à idade das crianças)</b>					
1	1	2	0	0	0
<b>g) Temperamento</b>					
0	1	1	1	0	1
<b>h) Ser bom aluno</b>					
0	0	1	1	1	1

**Quadro 10.35** Factores que influenciam a capacidade das crianças para adquirirem valores, na perspectiva dos professores

Na pergunta 21 do inquérito aos professores, era-lhes solicitado que nos indicassem alguma outra vertente que, em sua opinião, poderia reforçar ou contrariar essa capacidade das crianças para construírem valores. Apenas dois respondem, acentuando a grande importância da convergência entre as famílias e a escola neste domínio.

Existe uma barreira muito forte entre a escola e os pais. Os pais ainda não aprenderam que a sua presença e

<sup>99</sup> Esta ideia é desenvolvida no Capítulo 5.

ajuda na escola é fundamental, por isso não há comunicação. Enquanto nós estamos a lutar para os alunos adquirirem certos valores, quando saem da escola esses valores não são promovidos (às vezes até são contrariados) o que deita tudo aquilo que ensinámos a perder.

É a maior dificuldade com que os professores se deparam.

Professor (código 143), inquérito

A 16ª questão de Investigação não será abordada neste capítulo mas no seguinte, quando reflectirmos sobre as duas escolas estudadas num estudo transversal.

## Notas conclusivas

Ao longo deste capítulo temos vindo a analisar a Escola dos Plátanos. Deparámos-nos com uma estrutura física degradada, implantada num espaço vedado que não oferece condições mínimas para servir de recreio. Acolhe um conjunto de crianças proveniente de uma zona habitacional suburbana com graves problemas sociais.

Com base na informação recolhida, parece-nos não existir evidência que nos permita concluir pela existência de um ambiente rico em vinculações. O impedimento que ressaltou como mais evidente foi a acentuada instabilidade do corpo docente. Esta, aliada à falta de vocação de alguns professores para trabalhar com crianças que apresentam múltiplas dificuldades, impede o surgimento de relações afectivas estáveis e profundas que liguem entre si educandos e educadores. Impossibilita igualmente, a construção de um espírito comum capaz de implementar, com êxito, um projecto educativo conjunto.

Não obstante, a educação para os valores é assumida como parte integrante da acção desenvolvida pela escola. Existe a

preocupação de encarar cada aluno como um todo e as diversas vertentes da sua educação como importantes. Os comportamentos das crianças indiciam, no entanto, que o investimento na promoção dos valores tem um sucesso relativo. De entre as razões apontadas pelos professores ressalta a falta de convergência entre a acção educativa desenvolvida pela escola e pela família neste domínio.

Este é, certamente um factor importante. Como é certamente importante a falta de equilíbrio emocional de muitas destas crianças.

Poderá, a inexistência de vinculações detectada constituir um outro factor impeditivo ao êxito da educação para os valores?

Sobre esta questão iremos reflectir no capítulo das conclusões.



# **CAPÍTULO 11**

## **CONCLUSÕES**



A possibilidade que é dada ao bebé de estabelecer vinculações precoces, fortes e equilibradas na primeira infância parece ser determinante para o desenvolvimento da capacidade de construir, ao longo da sua vida, outras vinculações. Parece ser igualmente importante para a segurança com que a criança explora o meio à sua volta, actividade fundamental para a aquisição das competências cognitivas que se processam durante a infância e se reflectem no resto da sua existência. As primeiras vinculações, e aquelas que se lhes seguem, são igualmente essenciais para a construção de uma personalidade equilibrada, forte, auto confiante e capaz de se relacionar com os outros, o mundo que nos rodeia e a espera das ideias.

Se a tantos seres humanos é dada esta possibilidade, existem muitos outros para quem a primeira infância decorre sem que o sentimento de se saber amado desperte a capacidade de se vincular.

Por alguma razão cresceram sem uma mãe que os embalasse, sem a voz forte e carinhosa de um pai que lhes infundisse tranquilidade e segurança. Foram meninos pouco amados, ignorados ou mesmo agredidos. Ninguém se preocupou verdadeiramente com eles. Cresceram sozinhos e vazios. Não aprenderam a olhar para a vida com o encanto de quem se sabe acarinhado e protegido, a curiosidade e a alegria de quem vai descobrindo em cada dia coisas novas e desafiadoras, o optimismo de quem encara o mundo como coisa boa onde, apesar das contrariedades que possam surgir, vale a pena viver.

Vivemos rodeados por esses meninos. Manifestam o seu mal-estar através de um olhar triste e ausente ou de modos insolentes, mas só damos verdadeiramente pela sua presença quando, já adolescentes ou mesmo adultos, os comportamentos desviantes nos

contundem e incomodam. Demonstram uma grande dificuldade em adquirir valores. Porque não estão bem consigo mesmos, não possuem sensibilidade para apreciar a beleza. Porque não estão bem com o mundo, não respeitam a natureza. Como não conhecem uma verdadeira ligação com outra pessoa, tornaram-se incapazes de desejar o bem dos outros, de se deixar apoiar ou orientar para o que é bom.

A escola pode constituir, para as primeiras crianças, aquelas que conhecem as relações afectivas mais precoces, a confirmação de uma capacidade para viver sendo felizes e contribuindo para que os demais também o sejam.

As outras crianças, às quais o meio familiar não possibilitou experiências onde as relações afectivas se desenvolvessem naturalmente, necessitam absolutamente de encontrar um meio, acolhedor e protector, que lhes permita, ainda durante a infância, poder vivenciar esse tipo de relações. Para estas crianças, que não amam nem são amadas a escola pode constituir a última oportunidade. Para tal, torna-se indispensável conseguir que se sintam integradas, apoiadas, respeitadas. Precisam de saber-se compreendidas, de receber o carinho, o tempo e a atenção dos seus educadores, que lhes dará a certeza de serem queridas e o desejo de se vincularem.

## **11.1 Síntese das principais conclusões**

Na primeira parte deste estudo reflectimos sobre as referências teóricas que lhe serviram de fundamento. Ao longo da segunda parte descrevemos o procedimento heurístico utilizado para avaliar a plausibilidade do problema. No nos dois capítulos anteriores ensaiaram-se algumas respostas a estas perguntas. Procuremos agora aprofundar um pouco mais as conclusões do estudo, nomeadamente no que se refere à possível relação entre vinculações e construção de valores (Questão nº 16).

Lancemos um olhar retrospectivo sobre o trabalho de campo

realizado,

Detenhamo-nos um pouco sobre as escolas visitadas, tentando captar o que de específico existe em cada uma como contributo para o nosso estudo. Ponhamos de parte as duas escolas em que se realizaram os estudos piloto porque apenas serviram para testar e melhorar os instrumentos de recolha de dados.

As duas escolas nas quais se realizaram os **estudos exploratórios**, trouxeram à investigação um contributo interessante. Até essa data, todas aquelas que havíamos conhecido e que se situavam em zonas sociais problemáticas, reproduziam no seu interior os mesmos problemas do meio envolvente. Desta forma, em nada ajudavam as crianças a ultrapassar as suas dificuldades. Isto não significa, evidentemente, que escolas mais construtivas não pudessem existir. A escola escocesa veio-nos provar aquilo que já intuíamos: que é possível ajudar crianças com famílias desestruturadas e com problemas de valores a construírem, através do processo educativo que se desenrola na escola, os seus próprios valores.

O que notámos de diferente nesta escola?

Um ethos tranquilo e ordenado, onde existia uma disciplina equilibrada e um grau de exigência adaptado àquelas crianças. Uma consciência clara dos valores a promover e a preocupação de envolver as crianças nessa tomada de consciência.

À primeira vista não nos foi fácil detectar a existência de vinculações. Mas a leitura de alguns textos, produzidos anonimamente por algumas crianças, demonstravam uma relação afectiva com os seus professores. Fomos assim levados a reflectir que, ao nosso olhar latino, as demonstrações de afectividade num país nórdico seriam mais difíceis de detectar. Pudemos verificar, igualmente que a escola mantinha a sua boa imagem pelo menos desde a geração anterior. O testemunho de alguns pais que já haviam frequentado a mesma escola é disso prova.

Considerámos que uma das razões mais importantes para o que

acabámos de descrever se situava ao nível da coerência em toda a acção educativa da escola, conseguida graças à estabilidade do corpo docente e à forma como este é constituído. Cada professor é escolhido de acordo com as suas opções pedagógicas, de forma a reunir uma equipa que siga os mesmos princípios, o que torna muito mais fácil e eficiente o trabalho conjunto. Para além disso, o professor candidata-se especificamente para aquele lugar, pelo que sabe, à partida, que vai trabalhar com crianças de um meio socio-económico desfavorecido. A estabilidade do corpo docente parecia favorecer igualmente o desenvolvimento de vinculações que, como já foi repetidamente referido, requerem tempo para se formarem. O mesmo se pode dizer do facto de as crianças permanecerem na mesma escola, em princípio, desde os quatro anos de idade até aos catorze.

A escola chilena foi escolhida por vir a ensaiar a adaptação do sistema pedagógico de Kentenich a uma instituição escolar há cerca de 8 anos, idade que a escola possuía. Esse tempo, que sendo ainda curto, é já algum, aliado ao facto de ter pessoas bastante qualificadas nos seus órgãos directivos com uma filosofia educativa conscientemente assumida, permite-lhe ter um nível de reflexão sobre a acção desenvolvida que não encontrámos em mais nenhuma das escolas estudadas. Essa reflexão inclui a auto-crítica e a reformulação como práticas comuns. Como resultado, haviam já adquirido uma clara consciência de que o sistema pedagógico em questão poderia ser aplicado com bons resultados a este tipo de instituições, embora reconhecessem que muito caminho há ainda a percorrer.

O que encontrámos de diferente e específico nessa escola, para além desse nível de reflexão? Um grau de vinculações muito visível, que lhe confere um ambiente muito familiar, apesar da sua dimensão. Não podemos, no entanto esquecer que se insere num país latino. Um ambiente de alegria bem patente em todos os rostos, quer se tratasse de crianças quer de elementos do *staff*. Também neste aspecto nos parece importante recordar que estas crianças pertencem maioritariamente a famílias estruturadas de um meio economicamente desafogado. Outra das especificidades que nos parecem dignas de nota é a grande

convergência entre o estilo educativo adoptado por essas famílias e o que a escola segue. O Colégio é procurado predominantemente, embora não exclusivamente, por pais que utilizam na família o mesmo sistema pedagógico e a própria escola procura envolver todos os pais numa acção concertada. Também aqui nos parece importante recordar que a única instituição educativa à qual Kentenich se dirigiu directamente, repetidas vezes, foi à família, daí o facto de o sistema ter começado por ser aplicado em famílias e não em escolas.

Como principal limitação há a referir alguma incoerência que ressalta de o Colégio orientar o currículo oculto pela pedagogia de vinculações e manter um currículo formal que, de uma forma geral, sofreu poucas modificações no sentido de o adaptar à referida pedagogia.

Detendo-nos com um pouco mais de profundidade nos dois estudos de caso realizados em escolas portuguesas, vamos procurar passar em rápida revisão os diversos aspectos focados.

### ***O meio envolvente***

Pelo que foi referido nos capítulos anteriores, ambas as escolas onde se desenvolveram os estudos de caso servem populações oriundas de meios sociais que podemos classificar de muito degradados, constituídos por famílias que, na sua maioria, apresentam problemas de instabilidade, desestruturação e, em muitos casos, comportamentos de marginalidade. Se alguma diferença existe entre as duas, ela mostra-se desfavorável relativamente ao bairro de onde provêm as crianças da primeira escola. De acordo com a informação recolhida junto do Juiz da Comissão de Protecção de Menores, que entrevistámos, a percentagem de delinquência infantil e juvenil é superior no bairro da Escola dos Cedros. Uma das razões apontadas é a inexistência de equipamentos sociais de apoio a estas faixas etárias.

## ***O ethos escolar***

Pensamos que neste domínio se encontram já diferenças entre as duas escolas estudadas que ressaltam como bastante evidentes.

A **Escola dos Cedros**, como pudemos referir no capítulo 9, possui um ethos bastante elevado. As crianças manifestam uma grande vontade de aprender, existe uma relação professor/aluno que pode ser considerada como simultaneamente afectuosa e exigente. As crianças expressam um grande carinho pelas suas professoras. Cada aluno é olhado como um ser pessoal, procurando-se responder às suas necessidades individuais. A disciplina é equilibrada e os alunos são responsabilizados pelos seus actos. Aliás, eles participam, até certo ponto, na gestão da escola, especialmente ao nível da criação de regras, da gestão de conflitos e no assumir de algumas tarefas. Não nos pareceu tão clara a sua participação na gestão das actividades de aprendizagem dentro da sala de aula, embora aí possam existir diferenças de sala para sala. O ambiente geral é calmo, existe concentração no trabalho e os recreios decorrem habitualmente sem grandes conflitos. A aprendizagem processa-se normalmente, o que nos parece motivo de admiração dadas as condições de instabilidade familiar e social em que vivem estas crianças.

É de relembrar que todos os alunos que se manifestaram livremente em relação à escola e/ou aos professores, expressaram sempre um grande carinho. Os pais, que também o fizeram, demonstraram, na sua maioria, admiração pelo trabalho que esta equipa de professoras está a desenvolver com os seus filhos.

A única nota menos positiva que registámos prende-se com uma certa tristeza que está presente em toda a escola. Quando no capítulo 9 a referimos, considerámos que tal poderia ser devido não só à situação socialmente difícil em que vivem todas estas crianças, como ao desgaste e à falta de apoios sentidos fortemente pelas professoras.

Na **Escola dos Plátanos**, o clima pareceu-nos bastante diferente. Não existe tranquilidade, a confusão instala-se demasiadas vezes, tanto dentro das salas de aula, como dentro do edifício



da escola, como ainda no recinto do recreio. Situações de violência são frequentes, quer verbalmente quer através da agressão física. Muitas vezes essas situações de violência dirigem-se aos professores ou às vigilantes. Não existe ambiente de trabalho. Os professores perdem demasiado tempo a tentarem criá-lo, tempo que falta às actividades de aprendizagem. Esta ressen-te-se desse facto. Enquanto na Escola dos Cedros, 49 alunos em 95 (51,6%) preencheram os inquéritos autonomamente, na Escola dos Plátanos apenas 6 em 70 (8,6%) o conseguiram fazer. Os restantes não dominavam suficientemente a leitura e a escrita, pelo que a totalidade do inquérito ou pelo menos a parte de respostas abertas teve de ser feita oralmente por um entrevistador que as registava.

Apenas 4 crianças escreveram alguma coisa sobre a sua escola no final do inquérito e o que disseram é, de um modo geral, negativo. Nas diversas perguntas de resposta aberta, as crianças referem-se de forma muito expressiva ao que se passa na escola, e isso é muitas vezes quase assustador. Veja-se o que a propósito ficou registado no capítulo anterior.

Por sua vez os pais que exprimem a sua opinião não encontraram nada de bom para dizer.

São significativas algumas passagens da entrevista com a Formadora A que expressa de forma clara os contrastes encontrados entre as duas escolas.

Teremos pois de concluir que o ethos das duas escolas estudadas nos aparece como bastante diferente e com tendência para continuar assim.

### **A Existência de Vinculações**

Dadas as diferenças encontradas no ethos, não é de admirar que, enquanto na Escola dos Cedros foi possível detectar relações entre as crianças e as suas professoras e/ou a escola que classificámos como vinculações, na segunda escola estudada, a Escola dos Plátanos, tal não aconteceu.

De facto, quando, no capítulo 9, nos perguntámos se na **Escola**

**dos Cedros**, se haviam construído vinculações (Questão 8), considerámos que existia suficiente evidência para nos permitir concluir pela positiva. O ethos escolar era caracterizado por uma grande afectividade que se manifestava nas relações entre professores e alunos (Perguntas 1 e 8), consideradas fundamentais para o estabelecimento das referidas vinculações. Mas essa afectividade também estava presente, de uma outra forma quer nas relações da Directora com o corpo docente (Questão 7), quer entre os próprios professores (Questão 2), quer finalmente entre os próprios alunos (Questão 3).

Quanto à forma como se exerce a autoridade (Questão 4), pudemos igualmente concluir, a partir dos dados recolhidos, que está presente na escola e se exerce de forma equilibrada e com a participação dos próprios alunos, servindo-se aliás mais da responsabilização dos alunos, do que do exercício directo do poder, o que a torna geradora de autonomia.

No que se refere à **Escola dos Plátanos**, de acordo com o que ficou dito no capítulo anterior, o panorama parece-nos bastante diferente. Perante a Questão da existência ou não de vinculações (Questão 8), toda a evidência aponta para a sua não existência. O ethos escolar é caracterizado por uma quase ausência de afectividade nas relações entre professores e alunos (Perguntas 1), consideradas fundamentais para o estabelecimento das referidas vinculações. Recorde-se a propósito o testemunho da Formadora A, que consideramos confirmado pela observação. Aliás, tal não seria de esperar dada a grande mobilidade deste corpo docente. As relações entre os professores parece ser positiva, mas a evidência recolhida aponta para o facto de não formarem uma equipa coesa e solidária (Questão 2). Finalmente entre os próprios alunos os conflitos são muito frequentes (Questão 3).

Quanto à forma como se exerce a autoridade (Questão 4), pudemos igualmente concluir, a partir da evidência recolhida, que esta parece exercer-se de uma forma pouco firme nesta escola. São demasiado frequentes situações de grande agitação, mesmo dentro

das salas de aula, sendo os professores obrigados a gastar demasiado tempo com problemas de disciplina. O ambiente geral é de pouca concentração no trabalho.

### **A educação para os Valores**

Nada do que lemos nos Projectos Educativos das duas escolas (Anexos 8 e 13), nos faria supor a existência de diferenças significativas na educação para os valores que nelas se promove. No entanto, toda a evidência aponta no sentido de o corpo docente da Escola dos Cedros obter um êxito na promoção de valores de cidadania, de respeito pelos outros, de gosto pela aprendizagem, entre outros, que o corpo docente da Escola dos Plátanos nos parece ter alguma dificuldade em conseguir. Pensamos que tal não se verifica a nível das intenções, mas do investimento, do empenho, direi mesmo, da paixão que cada um destes corpos docentes nela põe, usando as palavras da Formadora A. Os capítulos anteriores relatam-nos esse facto.

Assim consideramos igualmente que existe evidência que nos permita concluir pelos resultados positivos obtidos pela Escola dos Cedros, pelo menos a curto prazo. A escola possui alunos respeitadores dos outros, que se empenham no seu trabalho, que obedecem, que, de uma forma geral, aceitam as regras estabelecidas na escola. As situações de roubo deixaram de existir, o respeito pelo edifício da escola, sua limpeza, sua conservação é hoje uma realidade. O ambiente da escola é de ordem e tranquilidade. As crianças acreditam que, em sua casa, também deve haver regras e os pais confirmam que uma grande maioria das crianças cumpre em casa as regras de comportamento que aprendem na escola. A polícia confirma a diminuição de furtos por parte destas crianças, facto que não é ainda confirmado pelo Juiz da Comissão de Protecção de Menores. Penso que, a curto ou médio prazo o poderá vir a ser.

Há ainda casos de crianças difíceis, o que não é de admirar, dados os elementos recolhidos sobre os seus ambientes familiares. Mas mesmo esses não são casos extremos que a escola não consiga controlar e ajudar.

Não podemos, no entanto, ter qualquer garantia de que estes valores que, segundo conseguimos saber, se mantêm para além dos muros da escola, permanecerão no tempo. Só um estudo longitudinal nos permitiria assegurar da sua durabilidade. Os poucos anos que as crianças passam nas escolas portuguesas do 1º C. E. B., ao contrário do que acontece nas escolas onde realizámos estudos exploratórios, não são uma boa garantia para este tipo de efeito.

### **Vinculações e Valores**

Após a análise conjunta que acabámos de fazer sobre os dois estudos de caso, pensamos que é chegado o momento de reflectir sobre a Questão fundamental deste estudo: existirá ou não evidência que nos permita tirar conclusões acerca da possível influência das vinculações educando/educador e educando/escola na educação para os valores realizada em meio escolar.

Ao compararmos as duas escolas onde se realizaram os estudos de caso, concluímos que os **meios envolventes** eram semelhantes: meios socialmente muito degradados e com grandes problemas a nível de comportamentos marginais. As diferenças encontradas a nível da aquisição de valores por parte dos alunos das duas escolas parece, por tal razão, não encontrar justificação na diferença dos meios envolventes.

Detectámos, no entanto, a existência de **vinculações** apenas numa das escolas estudadas: a Escola dos Cedros. Na Escola dos Plátanos, toda a evidência aponta para a sua não existência.

Considerámos, igualmente que, na Escola dos Cedros, a **educação para os valores** parece ter maior êxito.

Em que medida poderá haver influência de um factor sobre o outro?

Por um lado, a bibliografia recolhida sobre as vinculações vai nesse sentido. Bwolby e Spitz reconhecem a importância da existência de vinculações na construção de personalidades equilibradas. Kentenich é mais claro, defendendo que na base de toda a acção educativa, e quando fala em acção educativa está

sempre a referir-se à educação de personalidades equilibradas e com valores, tem de existir o prévio estabelecimento de uma vinculação educando/educador.

### **Teorias rivais**

Vamos tentar **contrapor teorias rivais no domínio da educação para os valores**, de acordo com o estabelecido no Plano do Estudo, na Introdução a este Relatório.

Começemos por considerar as **teorias de aprendizagem social**. O papel preponderante atribuído aos pais e às suas atitudes educativas, levam-nos a afastar a possibilidade de nelas encontrar uma justificação para as diferenças encontradas nas duas escolas.

Não podemos, no entanto, deixar de referir a utilização de algumas das práticas educativas defendidas pelos investigadores desta corrente. É o caso do *diálogo do tipo indutivo* entre educador e educando que está de alguma forma presente em ambas as escolas. Na Escola dos Cedros foi ainda possível observar uma preocupação com a *modelação* - o educador procura funcionar como modelo ou figura de referência.

Um segunda teoria de educação moral a considerar é a **clarificação**. Segundo esta linha de pensamento, a escola deve ser neutra, não veiculando qualquer opção em termos de valores. Compete-lhe, no entanto, cuidar de que os alunos sejam capazes de fazer as suas próprias opções valóricas e orientar, de acordo com elas, a sua conduta. Os valores são considerados como apresentando um carácter de relatividade e os educadores devem abster-se de influenciar a escolha dos alunos.

Nenhuma das duas escolas estudadas defende esta posição de neutralidade. Embora não tenha ficado totalmente esclarecido qual o conjunto de valores que cada uma delas assume, em ambos os casos existem objectivos definidos neste domínio no Projecto Educativo da Escola. A estes, os professores acrescentaram mais alguns, ao responderem ao inquérito. Parece-nos assim ser

possível concluir, a partir dos estudos realizados, que ambas as escolas defendem valores que procuram promover. Teremos, assim, que pôr de parte esta teoria.

Poderíamos, no entanto, ter encontrado algumas das técnicas utilizadas pela clarificação na promoção de valores, o que de facto também não aconteceu.

No extremo oposto da clarificação encontram-se os que defendem que a escola deve promover uma educação de tipo mais tradicional que alguns denominam por **educação do carácter**. Advogam a existência de valores universais, procurando inculcá-los nos alunos através de regras de conduta rígidas, de uma grande preocupação com os comportamentos. A disciplina e a obediência são entendidas como essenciais. As punições e os prémios são utilizados como reforços negativos ou positivos dos comportamentos considerados, respectivamente, inadequados ou muito adequados. A formação moral, no domínio cognitivo, é realizada através de um "endoutrinação" ou ensino directo dos valores fundamentais. O desenvolvimento do raciocínio é encarado como de somenos importância.

Existem valores, considerados na prática como valores básicos, que as duas escolas procuram transmitir. Entre eles encontram-se o respeito pelos outros, a solidariedade, a amizade, a honestidade. Qualquer uma delas recorre de forma moderada ao uso de castigos ou recompensas. Embora exista uma disciplina (Educação Moral e Religiosa Católica) através da qual se procura fazer o ensino directo desses valores, essa disciplina é muito pouco valorizada em ambas as escolas.

Tendo em consideração o que acabámos de referir, parece-nos possível afirmar que, embora alguns dos aspectos desse tipo de educação possam estar presentes nas duas escolas, não justificam as diferenças encontradas na educação para os valores. As práticas referidas são utilizadas nos dois casos de uma forma pouco consequente.

Com uma perspectiva assumidamente oposta a esta, a abordagem **cognitivo-desenvolvimentista** considera a evolução do raciocínio moral a chave do acesso a padrões morais mais elevados. No

domínio da educação, recorre essencialmente a dois tipos de estratégias: o debate sobre dilemas morais, hipotéticos ou reais, e a criação, na escola, de uma sociedade democrática. Nos debates sobre dilemas morais, os alunos têm a oportunidade de confrontar os seus argumentos com os do professor, que assume, conscientemente uma postura de defesa de valores universais.

Para Kohlberg, o princípio básico do raciocínio é o da justiça. Gilligan (1982), Martin (1987) e Noddings (1987) propõem a inclusão do cuidado, afecto e preocupação com os outros (princípios mais caracteristicamente femininos) como fundamentos do raciocínio moral com um peso equivalente ao da justiça.

Foi, no entanto, a ênfase colocada na criação de uma sociedade democrática que esteve na origem da designação atribuída a este tipo de experiências - *just community*. O surgimento de comunidades democráticas possibilita aos alunos a participação activa na gestão da escola, atribuindo-lhes o direito a voto nas decisões tomadas.

Reflectindo sobre os dois estudos de caso realizados, pensamos poder concluir que em ambas as escolas se esboçam ensaios que apontam no sentido de dar voz às crianças: as participação na gestão de conflitos e na criação de regras em assembleias de turma e/ou de escola. Esse tipo de estratégia assume, de novo, uma forma mais sistemática e coerente na Escola dos Cedros. Não é, no entanto, ainda a sociedade democrática, com o seu fundamento no princípio da justiça, que Kohlberg idealizou, uma vez que as decisões da direcção e do corpo docente mantêm um carácter de prevalência em relação à quase totalidade da gestão escolar. Pareceu-nos, ainda assim que, nesta Escola, a preocupação em envolver as crianças na criação e adesão a regras de conduta era autêntica e com consequências no clima moral da comunidade escolar.

Procurando sintetizar o que até agora foi referido, poderemos dizer que alguns aspectos preconizados por diferentes correntes

de educação para os valores têm sido utilizados por ambas as Escolas, sendo que na Escola dos Cedros essa presença é mais evidente. No entanto, quer numa quer noutra a sua utilização carece de consistência. Voltamos assim à nossa reflexão inicial segundo a qual a vertente pedagógica que ressalta com mais evidentes diferenças nas duas Escolas estudadas está relacionada com a forma como a afectividade e a autoridade se encontram presentes. Enquanto na Escola dos Cedros foi encontrada evidência que nos permite inferir pela existência de vinculações que ligam as crianças aos seus professores e à escola, bem como um exercício da autoridade equilibrado e relativamente democrático, na Escola dos Plátanos não foi possível encontrar tal evidência. Os fundamentos teóricos que suportam este estudo permitem-nos relacionar esta vertente com o sucesso da educação para os valores encontrado na primeira escola.

Por tudo o que foi referido, este factor não pode ser considerado único, mas parecê-nos ser o mais consistente.

Pensamos assim poder concluir, tendo em atenção os objectivos do estudo, que

**Primeiro:** A educação para os valores surge como evidenciando um maior êxito na primeira escola estudada, pelo menos no que se refere ao curto prazo. A característica de horizontalidade do estudo não nos permite tirar conclusões a médio ou longo prazo.

**Segundo:** Existem, nas escolas estudadas, diversos factores que podem influenciar as diferenças encontradas no sucesso da educação de valores.

**Terceiro:** De entre esses factores ressalta com maior evidência a existência, na primeira escola, de um ethos escolar rico em vinculações (autoridade equilibrada incluída).

**Quarto:** Tal ethos parece ter sido possível devido à existência conjunta de determinadas condições. Entre estas ressalta a possibilidade de construir um corpo docente formado por professores:



- , que amam os seus alunos e querem verdadeiramente o melhor para eles;
- que *assumem* conscientemente os mesmos princípios no domínio da filosofia da educação;
- que se mantêm nas mesmas funções ao longo dos últimos anos;
- que funcionam como uma equipa dirigida por um líder aceite por todos os intervenientes e que actua de forma democrática;
- que desenvolvem uma acção pedagógica contínua e coerente, em torno de um projecto educativo adequado ao grupo de crianças/jovens que lhes estão entregues.

Este terceiro ponto assume, em nosso entender, uma grande relevância. Sem um corpo docente estável, coeso, coerente em termos de princípios educativos, capaz de cooperar e que, acima de tudo, *ama os seus alunos*, não é possível criar um ambiente propício à construção de **vinculações** e, como tal, não é possível educar verdadeiramente, isto é, ajudar a construir personalidades livres, fortes e que orientem as suas vidas por **valores**.

Estas conclusões não são passíveis de generalização, dadas as limitações impostas pelo tipo de metodologia adoptada. Resultam do esforço realizado na tentativa de compreender e interpretar o que foi observado nas duas escolas estudadas.

## 11.2 Algumas sugestões para uma pedagogia escolar no domínio dos valores

Ao longo de uma parte significativa da infância e de juventude, a nossa vida decorre enquadrada por duas instituições educativas: a família e a escola. Nelas se aprende a orientar

as nossas atitudes por padrões valóricos que, não sendo definitivos, são, ainda assim determinantes. As mais importantes acções, aquelas que mais decididamente fundamentam a nossa existência, são tomadas nesta etapa, influenciando de uma maneira essencial, o que seremos e o que faremos.

A educação exerce uma ascendência capital sobre o nosso olhar acerca do mundo e da vida. O contacto com cada educador não pode acontecer de forma indiferente, antes marcar cada personalidade no seu caminho para a autonomia e a liberdade consciente e responsável. E se a acção educativa da família precede a da escola no tempo e na prevalência, esta última tem vindo a assumir um relevo que lhe advém em parte da ausência e inoperância da primeira a que os tempos actuais vêm assistindo. Por força de uma série de factores sociais e culturais, a escola vem assumindo um papel cada vez mais forte e decisivo na educação, influenciando a sociedade e a cultura ao forjar a personalidade dos seus cidadãos. É indispensável e urgente que esta constatação seja efectivamente reconhecida, sem que tal possa, de qualquer forma, significar uma desvalorização da função essencial da família e do apoio que a esta deve ser dado.

A complexa evolução da sociedade levanta assim acrescidas tarefas e responsabilidades à instituição escolar. Existe um número crescente de famílias com condições estruturais de estabilidade mas nas quais, por razões contextuais diversas, a ausência dos pais se verifica por períodos demasiado longos, provocando nos filhos uma certa sensação de abandono e a inexistência presencial propiciadora da natural emergência de vinculações. Outras famílias, em que os vínculos não se mantêm estáveis, passam por fases de reorganização e de readaptação de funções que, a não serem feitas cuidadosamente, podem provocar desajustamentos afectivos, estados de angústia e por vezes regressões no natural crescimento das crianças. Existem, finalmente famílias nas quais o processo de desorganização é quase permanente, não oferecendo um ambiente amistoso, seguro e estruturante, essencial a um desenvolvimento harmonioso e equilibrado dos filhos que nela vivem.

Quantas crianças crescem sozinhas, sem que lhes tenha sido dada a oportunidade e as condições para estabelecerem uma vinculação a um lar, a uma figura de referência. O mundo é, para tantas, um lugar onde foram lançadas e onde não encontram acolhimento, protecção ou segurança. Aprendem a desconfiar de tudo e de todos, a defender-se da agressão. Assumem que, se a vida os contunde, só há duas atitudes possíveis: esconderem-se de forma a que ninguém se dê conta da sua existência ou responderem com violência na esperança de poderem sobreviver. As primeiras são crianças apagadas, apáticas, que não se conseguem interessar por nada. São de uma forma geral, frágeis e facilmente influenciáveis. As segundas demonstram grande dificuldade em se concentrarem no trabalho, em aceitar regras, em ser bem educadas e disciplinadas.

A escola deve dar resposta a todos estes meninos: aos que crescem sem problemas mas também àqueles para quem a vida é um problema contínuo. Uns e outros necessitam de desenvolver as suas capacidades e aprender a ultrapassar as suas limitações. Em relação a muitos deles, vê-se na contingência de exercer funções supletivas relativamente às famílias e ao mundo exterior.

Como poderá a escola ajudar estas crianças a construírem personalidades autónomas, fortes, com projectos e opções de vida orientadas por valores construídos e assumidos com autenticidade?

Embora a escolha de uma das abordagens clássicas de educação para os valores, como a clarificação ou o programa "just community", pudessem dar maior segurança, preferimos optar por um tipo de pedagogia mais abrangente e nela integrar aspectos de outras visões educativas, de modo a torná-la plurifacetada e adequada às crianças e jovens a que se destina.

Uma vez que um dos maiores problemas da época actual se situa em questões afectivas profundas que afectam, de forma determinante, o desenvolvimento e a educação de tantas das nossas crianças e dos nossos jovens, a solução deverá passar por um tipo de pedagogia em que a componente afectiva seja

relevante, enquadrando todos os outros aspectos, cognitivos, sociais e de construção de valores. Os resultados do nosso estudo apontam no mesmo sentido. Assim a pedagogia das vinculações aparece-nos, neste contexto, como uma opção que se nos afigura como especialmente adequada.

Tendo em consideração estes pressupostos, vamos procurar pensar em algumas características de um modelo que, integrando como fundamento a pedagogia de vinculações, a complemente em termos escolares. Esta será uma proposta entre muitas possíveis. Esperamos ainda assim, contribuir para o debate que se tem vindo a explanar ao longo do último século acerca do processo educativo na escola. Teremos em consideração, de uma forma especial, a vertente educativa que se encontra no centro do presente estudo: a construção de valores. A nossa reflexão irá incidir nas características que nos parecem mais relevantes na pedagogia das vinculações, procurando encontrar vertentes de outros sistemas pedagógicos especificamente concebidos para a escola que possam contribuir para a sua melhor adaptação ao contexto escolar.

Ao pensarmos na pedagogia de vinculações como uma **pedagogia de liberdade** estamos a realçar a sua preocupação em suscitar a liberdade interior na decisão e a autonomia no actuar, aliadas à responsabilidade pessoal e social. Objectivos que se atingem através do exercício da própria liberdade. Aprende-se a ser livre, exercendo responsavelmente a liberdade, exercendo-a no respeito e na co-responsabilização por esse outro, pelo grupo e pela sociedade. Essa reflexão induz-nos a considerar o reforço que poderá significar para a pedagogia da vinculação a utilização, a nível do currículo oculto, de aspectos da *pedagogia institucional* e a nível do desenvolvimento do currículo formal da *pedagogia de trabalho de projecto*.

Ao preconizar a organização autónoma, embora apoiada, dos alunos enquanto grupo institucional, a primeira das pedagogias apontadas está a estimular o exercício da responsabilidade social. Permite que a gestão de conflitos se realize no respeito por cada um. Estimula a criação de regras de

organização social e conduta individual. Suscita a regulação social pelo exercício da livre expressão individual. Possibilita a cada um a assumpção de diferentes papéis, incluindo o da liderança do grupo.

Esta forma de viver a escola gera uma percepção mais profunda das nossas interdependências, valorizando um dos eixos de educação a que o Relatório Delors<sup>100</sup> maior relevo conferiu: *aprender a viver juntos*.

Quanto à pedagogia de *trabalho de projecto*, esta estimula os indivíduos a agir, a tomar iniciativas e a organizarem-se em grupo em torno de um problema, no sentido de conseguir uma maior rentabilização da acção a empreender para o solucionar. Permite desenvolver a autonomia, a capacidade de organizar e planificar o seu próprio trabalho, a aprendizagem da pesquisa nos seus diversos aspectos, a capacidade de trabalhar em equipa, a inter-ajuda, a capacidade de liderança, a capacidade de tomar iniciativas, a criatividade, a facilidade de expor a outros o trabalho realizado, de o explicar e defender, a capacidade de avaliar o trabalho próprio e o alheio, apresentando as suas razões e argumentos. Permite igualmente formar do Mundo uma visão muito mais global e sistémica.

Ao valorizar a autonomia na aprendizagem, quer a nível da tomada de decisões quer da organização e realização da acção, a pedagogia de *trabalho de projecto* presta um contributo importante a uma das recomendações do relatório da UNESCO para a educação no século XXI: *aprender a conhecer ou aprender a aprender*. Concorre igualmente para *aprender a viver juntos* uma vez que todo o trabalho se desenvolve no interior de um grupo e na relação inter-grupos.

Assumindo-se como uma **pedagogia de confiança**, que acredita nas potencialidades de cada educando e afirma a preponderância da

---

<sup>100</sup> DELORS, J. et al. (1996) - Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: UNESCO.

auto-educação, a pedagogia de vinculações está claramente a inscrever-se na corrente *humanista* da educação. Ao incluir na responsabilidade de cada educando pela sua própria educação a responsabilidade pela sua aprendizagem, estamos a reforçar a primeira perspectiva e a contribuir para que cada criança/jovem *aprenda a ser*<sup>101</sup>, se torne pessoa.

As pedagogias humanistas, e nomeadamente a desenvolvida por Carl Rogers para a educação escolar, coloca o "aprendiz" no centro do processo de aprendizagem, entregando nas suas mãos a mais importantes decisões nesse domínio. Mais do que isso, é a *pessoa como um todo* que importa atender e cuidar, o significado que para ela revestem os conhecimentos adquiridos, o envolvimento do seu interesse empenhado e dinâmico nas actividades através das quais essa aquisição se processa. Importa que aprenda a pensar, mas também a sentir e a relacionar-se com os outros com verdade e empatia.

Mas se para a pedagogia humanista, tal como para a pedagogia de vinculações, o educando é o actor central, um outro interveniente emerge para ambas como peça importante do processo educativo: o educador. A ele se pede que seja autêntico, flexível, atento às necessidades dos seus educandos, capaz de os valorizar e respeitar. O seu papel, ao desenvolver-se em função do educando, torna-se difícil e exigente.

Embora numa perspectiva diferente, esta característica de *centralidade* do educando emerge como fundamental numa outra corrente pedagógica: o *construtivismo*. A sua adopção a nível da gestão do currículo formal pode contribuir para a concretização da pedagogia de vinculações, uma vez que a forma como considera o "aprendiz" como sujeito cognoscente, capaz de construir o seu próprio conhecimento, vem reforçar a posição filosófica de confiança nas capacidades de cada ser humano para crescer e se desenvolver em plenitude. Nesta perspectiva o educador é de novo considerado como um dinamizador qualificado, que cria as

---

<sup>101</sup> Recomendação central do Relatório Faure, elaborado pela UNESCO em 1972, retomada pelo Relatório Delors para a educação no século XXI - op. c.

situações, desafiadoras, estimula a curiosidade, orienta o processo, contribui para a validação dos resultados obtidos e para a estruturação dos conhecimentos adquiridos.

Quando nos referimos à pedagogia de vinculações como uma **pedagogia de movimento** estamos a acentuar a aceitação, o respeito e a atenção que deve ser prestada a cada indivíduo ou grupo, suas características próprias e a etapa de crescimento em que se encontra, quer a nível da maturidade psicológica quer da sua formação enquanto pessoa. Estamos ainda a valorizar a capacidade que o educador deve demonstrar para, a partir desse ser e desse existir, se pôr em movimento, percorrendo com o seu educando, ou grupo de educandos, o mesmo caminho que este deve percorrer.

Neste aspecto, quer a pedagogia humanista, quer a pedagogia inclusiva podem, na escola, contribuir para um enriquecimento da pedagogia de vinculações. De facto, a *pedagogia humanista*, ao colocar-se numa posição de respeito perante cada pessoa e ao procurar apoiar os caminhos que esta escolha para crescer, amadurecer e construir a sua personalidade, colocando o educador numa posição de serviço e apoio, proclama princípios muito próximos da pedagogia de vinculações. Já a *pedagogia inclusiva* advoga formas práticas de, na escola, ser capaz de aceitar as diferenças de tipo cultural, social, étnico ou devidas a deficiências várias, considerando-as como um enriquecimento de grupo e encontrando formas de potencializar as forças positivas e ultrapassar os inevitáveis limites.

Mas, se para a pedagogia de vinculações a relação educador/educando se revela como factor essencial no processo educativo, não é possível deixar de referir o papel igualmente fundamental que assume a **comunidade educativa**, na qual esse processo se inscreve. Ao defender que não se educam pessoas isoladamente, está necessariamente a induzir que o grupo deve ser tomado em consideração. O ambiente, que nele seja possível gerar, influência decisivamente a dinâmica do processo, permitindo o enquadramento securizante e protector de cada

elemento, estimulando a autonomia e capacidade de iniciativa individual e de conjunto, acolhendo as correntes de vida que podem brotar e enriquecer a caminhada comum e de cada um. Numa comunidade educativa em que o relacionamento inter-pessoal é forte e emético, cada elemento tem a oportunidade de ensaiar formas conjuntas de solidariedade, encontra o apoio afectivo indispensável ao seu bem estar psicológico e a força para empreender em conjunto o que dificilmente seria possível realizar isoladamente.

A concretização, em meio escolar, dos aspectos acabados de mencionar, pode ser reforçada pela adopção de diversas facetas das *pedagogias institucional* e de *trabalho de projecto*, já acima mencionadas, e nas quais a vida e o actuar do grupo assumem uma dimensão tão relevante.

Poder-se-ia, igualmente, recorrer ao programa "just community", de Kohlberg e associados e nomeadamente à sua ideia de instaurar na escola uma sociedade democrática e estimular os debates sobre questões éticas.

Um outro sistema parece-nos igualmente interessante para a perspectiva que estamos a explicar. Trata-se do *interaccionismo*. Enquanto a pedagogia institucional regula essencialmente, embora não só, a vida na escola a nível do currículo oculto, o interaccionismo tal como o trabalho de projecto, fornece-nos orientações para a gestão do currículo formal. Defende o interesse, para o desenvolvimento cognitivo da criança e para a sua aprendizagem, de interacções significativas entre crianças de níveis diferentes e entre estas e os adultos como forma de provocar o desequilíbrio no julgamento da criança e abrir o seu espírito a formas de pensamento mais ajustadas e evoluídas. Os pequenos grupos de trabalho formados dentro da sala de aula e o próprio grupo-turma enquanto espaço de debate e reflexão, ao permitirem a cada criança a expressão dos seus conhecimentos e a argumentação sobre o que considera ser a melhor estratégia, para a resolução de situações problemáticas, provoca o conflito cognitivo, abrindo novas perspectivas de raciocínio. O



interaccionismo surge-nos, desta forma, como um meio concreto de apoiar e reforçar o carácter educativo da comunidade.

Como já foi referido, a integração de todas estas perspectivas foi pensada no sentido de uma melhor adequação à escola das diversas vertentes da pedagogia de vinculações, incluindo a sua capacidade para apoiar a construção de valores.

Muito mais haveria certamente para acrescentar a estas reflexões. Limitámo-nos a apresentar as que, do nosso ponto de vista pessoal, nos pareceram mais interessantes. Esperamos que possam ser alvo de novos estudos, que a nível teórico, da investigação e da prática pedagógica, venham a permitir o alargamento de horizontes, a correcção de muitos dos aspectos apresentados e, porventura, a validação, ainda que historicamente precária, de outros.

Apesar de todo este esforço, não nos restam dúvidas de que, qualquer que seja o sistema pedagógico pensado, é sempre possível encontrar limitações e dificuldades. A tendência para integrar perspectivas de diversas origens, mas que se procuram coerentes entre si, releva de uma preocupação de responder, através de uma abordagem holística, a algumas dessas limitações. Estamos certos, no entanto que, por maiores que sejam as potencialidades de complementação que as diversas vertentes apresentam entre si e o esforço de integração dispendido no sentido de apresentar uma proposta congruente e tão complexa quanto possível, jamais será possível construir um projecto adaptado a todos os grupos, a todos os contextos culturais e históricos. O ideal não existe neste domínio, nem mesmo nos nossos espíritos mais optimistas e sonhadores.

### **11.3 Reflexões finais**

De todas as dimensões do processo educativo sobressai, como central, o próprio sujeito no qual todo o processo se

desenvolve. Aí está a vida que deve crescer, a identidade que busca encontrar-se, a personalidade que procura formar-se.

A educação torna-se realidade na auto-educação. O actor principal é sempre o educando. O educador não é mais do que aquele que serve essa vida, que desabrocha e luta por vencer todos os obstáculos que se opõem ao seu pleno desenvolvimento. Torna-se educador ao assumir uma atitude de parentalidade que abre caminho ao emergir de uma vinculação que une, de forma profunda e estável, educando e educador e torna possível a relação pedagógica.

Essa parentalidade traduz-se num autêntico e respeitoso apoio ao desenvolvimento da liberdade do outro, ajudando-o a formar uma personalidade original, rica, forte e coerente em todas as suas múltiplas dimensões. A acção do educador deve partir do ponto em que se encontra o educando e procurar pôr-se em movimento com ele, num profundo respeito pelas suas características individuais, o seu ritmo próprio, a sua perspectiva de interesses e uma grande confiança na sua capacidade para construir uma personalidade rica, forte e harmoniosa.

Porque a educação, enquanto formação da personalidade, é um processo de pessoa a pessoa, um encontro entre um ser humano maduro e um outro em desenvolvimento, que se estabelece através de um *contacto pessoal*. Trata-se de um encontro vital em que um espírito actua sobre outro espírito, um ser sobre um outro ser, num mútuo dar e receber, aceitar, despertar e estimular. Esse contacto pessoal pressupõe uma estreita relação de vinculação e uma atmosfera de grande delicadeza.

Na verdade, em educação haverá sempre que ter em conta dois factores essenciais: a natureza humana, que é imutável enquanto natureza, mas assume características únicas em cada ser humano e os elementos culturais, que mudam de acordo com a sociedade em que se inscrevem e com a época em que se vive. A um bom educador exige-se que seja um grande conhecedor da natureza humana, que desenvolva uma grande sensibilidade aos traços próprios de cada pessoa e que, simultaneamente, esteja

perfeitamente consciente do que torna o seu tempo histórico diferente dos demais.

Entre os dois pólos de um processo educativo - educando e educador - é sem dúvida o educando o elemento essencial. É, no entanto, sobre o educador que recaem as maiores exigências. A ele se pede para investir continuamente não só no seu aperfeiçoamento profissional, mas também, e principalmente, na sua auto-educação, percorrendo previamente o caminho que há-de seguir o seu educando. Não actua por actos descontínuos, mas assume a sua acção pedagógica como um impulso interior e permanente de toda a sua pessoa, impulso que, em alguns educadores se revela como muito forte, enquanto noutros é mais comedido e objectivo.

A existência, na escola, de um conjunto de educadores, implica uma acção coordenada e coerente, orientada por princípios pedagógicos comuns, o que exige um trabalho em equipa.

A comunidade educativa surge como um outro participante que se revela essencial em todo este processo. Importa conseguir gerar um espaço vital educativo próprio, um ethos comunitário forte e positivo. Então a educação por contacto pessoal e a educação através da influência do ambiente positivo criado reforçam-se e complementam-se mutuamente.

A escola deve ser, antes do mais, uma comunidade educativa. Nela cada criança/jovem deve sentir-se querida, aceite, apoiada e estimulada. Deve sentir que confiam nela, nas suas capacidades e que exigem o seu esforço por aprender e se tornar uma pessoa que se orienta por valores. O que só será possível se a escola for conduzida por um grupo de verdadeiros educadores com uma inquietação constante que não lhes permita instalarem-se em esquemas já mil vezes aplicados, em ideias já infinitamente proclamadas. Professores que tenham a humildade de considerarem que é sempre possível fazer mais e melhor, ir mais longe e mais alto, porque as crianças merecem todo o seu esforço e o seu amor. Que acreditem que todas as crianças têm a capacidade e o prazer de aprender e de crescer, tornando-se homens e mulheres capazes de influenciar positivamente a

História dos povos, numa sociedade cada vez mais global e mais multicultural.

# BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P. (1994). *O Trabalho de projecto e a relação dos alunos com a matemática: A experiência do Projecto MAT789*. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática.
- ABREU, M. V. (1998). Democracia e cidadania: o papel dos valores: Comentários. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.55-62.
- AINSWORTH, M. & WITTING, B. (1969). Attachment and exploratory behaviour of one-year-olds in a strange situation. In B. Foss (Ed.), *Determinants of infant behaviour*, Vol. 4. London: Methuen.
- AINSWORTH, M. (1963). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- AINSWORTH, M. (1985a). Attachments across the life-span. *Bulletin of New York Academy of Medicine*, 61, 791-812.
- AINSWORTH, M. (1985b). Patterns of infant-mother attachment antecedents and effects on development. *Bulletin of New York Academy of Medicine*, 61, 771-781.
- AINSWORTH, M. (1986). The development of infant-mother interaction among the Ganda. In B. Foss (Ed.), *Determinants of infant behaviour*, Vol. 2. London: Methuen.
- AINSWORTH, M. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings (Eds.), *Attachment in the pre-school years: Theory, research and intervention*. Chicago: The Chicago University Press.
- AINSWORTH, M. D. S. (1972). Attachment and dependency: A

- comparison. In Gewirtz, J. L. (org.) *Attachment and dependence*. Washington, D. C.: Winston.
- AINSWORTH, M., BLEHAR, M., WATERS, E. & WALL, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- ALARCÃO, I., TAVARES, J. (1989). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALESSANDRI, H. (1994). Visión de la familia según el P. Kentenich. In Fernández, R. (dir.), *La Familia, la Sexualidad*. Santiago: Editorial Patris, pp. 13-34.
- AMBRÓSIO, T. (1983). Grandes opções para vencer a crise do sistema educativo. *Diário de Notícias*, 26 de Maio.
- AMBRÓSIO, T. (1998). Valores e educação numa sociedade em mudança. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 9-12.
- AMBRÓSIO, T. (2000 a). *A educação entre o século XX e o século XXI: Entre a utopia e a burocracia?* Porto: Curso de Verão 2000 (não publicado).
- AMBRÓSIO, T. (2000). *Conhecimento e educação na sociedade dos saberes*. Comunicação à Academia das Ciências de Lisboa - Secção de Letras (não publicada).
- ARISTOTELES (1980). *The Nicomachean ethics* (D. Ross, Trans.). Oxford: Oxford University Press.
- ATEE (1993). *Teacher traiding and values education*. 18<sup>th</sup> annual conference - conference booklet. Lisboa: ATEE.
- AZEVEDO, M. (1988). *Moral orientation of males and females facing conflicts of duties*. University of Iowa (Tese de doutoramento não publicada).
- AZEVEDO, J. (1998). Valores e educação numa sociedade em mudança: Síntese. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.15-19.
- BAKER, D., HALMAN, L., VLOET, A. (relatores) (1991). *The European values study 1981 - 1990: Summary report*. The

European Values Group.

- BAKER, M. R. (1987). *La valoración de sí mismo*. Santiago: Editorial Patris.
- BANDURA, A. & WALTERS, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- BANDURA, A. (1991a). Social cognitive theory of moral thought and action, in W. Kurtines, J. L. Gewirtz (eds.) *Handbook of Moral Behaviour and Development*, volume I: Theory. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers pp. 45 - 103.
- BANDURA, A. (1991b). Social cognitive theory and social referencing. In S. Feinman (ed.), *Social Referencing and Social Construction of Reality*. New York: Plenum.
- BANDURA, A., MCDONALD, F. J. (1963). The influence of social reinforcement and the behaviour of models in shaping children's moral judgement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 67, p. 274-281.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- BAUMRIND, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of pre-school behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, pp. 43-88.
- BAUMRIND, D. (1971). Harmonious parents and their pre-school children. In *Developmental Psychology*, 4, p. 99-102.
- BAUMRIND, D. (1986). Sex differences in moral reasoning: Responses to Walker's 1984 conclusion that there are none. *Child development*, 57, pp. 511-21.
- BAUMRIND, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A. C. Petersen (eds.) *The encyclopaedia of Adolescence*. New York: Garland.
- BEBEAU, M. e BRABECK, M. M. (1987). Integrating care and justice issues in professional moral education: A gender perspective. *Journal of moral education*, 16,3, pp. 189-203.

- BECK, C. SULLVAN, E. V. e TAYLOR (1972). Stimulating transition to postconventional morality: The pickering highschool study. *Interchange*, Inverno.
- BECKER, W. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. Hoffman. M. L. e Hoffman L. (Eds.), *Review of Child development research*. New York. Russell Sage Foundation.
- BENAVENTE, A. e al. (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa I.E.D.
- BERBAUM, J. (1991). *Développer la capacité d' apprendre*. Paris: ESF.
- BERMAM, W. & SPERLING, M. (1991). Parental attachment and emotional distress in the transition to college *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 4, 427-440.
- BERNSTEIN, B. (1970). A sociolinguistic approach to socialisation. In William, F. (ed.) *Language and poverty*. Chicago: Markham Publishing C, pp. 25-51.
- BETTENCOURT, A. M. e BREDERODE SANTOS, M. E. (1981). Papel da escola na formação democrática dos alunos. Ambrósio T. (Ed.), *Política educacional num contexto de crise e de transformação social*. Lisboa. Moraes/IED.
- BIGGS, J. B. (1980). A educação e o desenvolvimento moral. Warma e Williams (Eds.), *Piaget, psicologia e educação*. S. Paulo, Ultriz. Pp. 209-33.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris: PUF.
- BOWLBY, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.
- BOWLBY, J. (1973). *Attachment and loss: Separation*. Harmondsworth: Penguin Books.
- BOWLBY, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds. *British Journal of Psychiatry*, 130, 201-210/421-431.
- BOWLBY, J. (1979). *The making and breaking of affectional*



- bonds*, London: Tavistock/Routledge.
- BOWLBY, John (1990). *Apego e perda*, volume 1: *Apego*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRAZELTON, T. B. (1981). *On Becoming a family: The growth of attachment*. New York: Delacorte Press / Seymour Lawrence.
- BRAZELTON, T. B. (1988). *Dar atenção à criança*. Mem Martins: Terramar.
- BRAZELTON, T. B. (1992). *Tornar-se família*. Mem Martins: Terramar.
- BRAZELTON, T. B., CRAMER, B. G. (1989). *A relação mais precoce*. Mem Martins: Terramar.
- BRELL, C. (1989). Justice and caring and the problem of moral relativism: Reframing the gender question in ethics. *Journal of moral education*, 18, 2, pp. 97-111.
- BRETHERTON, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 50 (Serial no. 209).
- BRETHERTON, I., WATERS, E. (1995). Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (Serial 209).
- BRONFENBRENNER, D. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, I. (1985). The three words of childhood. *Principal*, 645, pp. 7-11.
- BRUNER, J. (1973). *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- BRUNER, J. (1973). *O Processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- BRUNER, J. (1975). *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch/INL.

- BRUNER, J. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- BURLINGHAM, D. & FREUD, A. (1944). *Infants without families*. London: Allen & Unwind.
- CARTER, R. (1984). *Dimensions of moral education*. Toronto University of Toronto Press.
- CARTER, R. (1987). Beyond justice. *Journal of moral education*, 6, 2, pp. 83-88.
- CARVALHO, L. R. (1995). *Pensamento dos pais sobre a educação e o desenvolvimento dos seus filhos: um estudo sobre a variabilidade das ideias*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Nova, Lisboa.
- CASTRO, L., RICARDO, M. M. (1992). *Gerir o trabalho de projecto: um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- CASTRO, P. (1994). *Crenças e Valores relativos ao desenvolvimento e à educação das crianças*. Trabalho de síntese apresentado para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, ISCTE: Lisboa.
- CASTRO, P. (1995). Crenças e práticas das mães na educação dos filhos: como se relacionam e porque variam, In *Teorias do Senso Comum sobre a Educação e o Desenvolvimento*, 5º Relatório de Progresso apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian, ISCTE: Lisboa.
- CHAZAN, B. (1985). *Contemporary approaches to moral education*. New York: Teachers College Press.
- CHERRY, J. (1984). Indoctrination and programs in moral education. *SALT*, pp. 7-9.
- COLES, R. (1988). *The moral life of children*. Boston: The Atlantic Monthly Press.
- COLLINS, N. & READ, S. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples, *Journal of Personality and social Psychology*, 58, 4, pp.664-663.
- COOPER, C. & CARLSON, C. (1991). *Continuity and change in*

*family communication during adolescence: Developmental, gender and ethnic perspectives* Comunicação apresentada na "Society for Research in Child Development". Seattle.

- COQ, G. (1998). Démocratie et citoyenneté: Le roll des valeurs. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.25-36.
- CORTESE, A. J. (1989). The interpersonal approach to morality: A gender and cultural analysis. *Journal of social psychology*, 129 (4), pp.429-41.
- COSTA, M. E., VALE, D. (1994). A violência nos jovens contextualizada nas escolas. *Inovação*, vol. 7, pp. 255-288.
- COSTA, M. Emília (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- COWAN, P., LANGER, J., HEAVENRICH, J., NATHANSON, M. (1969). Social learning and Piaget's cognitive theory of moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 11, p. 261-274.
- COX, E. C. (1988). Explicit and implicit moral education. *Journal of moral education*, 17, 2, pp. 92-97.
- CROWELL, J. & FELDMAN, S. (1991). - Mother's working models of attachment relationships and mother and child behaviour during separation and reunion. *Developmental Psychology*, 27, 4, pp.597-605.
- CRUZ, M. B. (1998). Democracia e cidadania: o papel dos valores. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 36-48.
- CUNHA, P. (1993). Objectivos, conteúdos e métodos da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. *Inovação*, 6, (3), pp.287-308.
- CUNHA, P. (1994). A formação moral no ensino público: Desenvolvimento de uma ideia. *Brotéria*, 138, (1), pp. 59-79.

- CUNHA, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- CZARKOWSKY, H. (1973). *Psychologie als Organismuslehre*. Schoenstatt: Patris Verlag.
- DARLING, N. & STEINBERG, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, vol. 113, nº 3, pp. 487-496.
- DAVIES, D. (1994). Parcerias pais-comunidade-escola. *Inovação*, vol. 7, pp. 377-389.
- DAVISON, P., YOUNISS, J. (1991). Which comes first, morality or identity. In *Handbook of Moral Behaviour and Development*. volume I: *Theory*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 105 - 121.
- DAY, J. & TAPPAN, M.B. (1996). The narrative approach to moral development: From the epistemic subject to dialogical selves. *Human Development*, 39, p. 67-82.
- DEBESSE, M., MIALARET, G. (1971). *Traité des sciences pédagogiques*. 2 vol. Paris: Presses Universitaires de France.
- DELORS; J. et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- DEWEY, J. (1938/1963). *Experience and education*. New York: Collier Books, MacMillan Publishing Company.
- DEWEY, J. (1959). *Moral principles in education*. New York: Philosophical Library.
- DEWEY, J. (1960). *Theory of the moral life*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- DEWEY, J. (1961). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- DIX, T. H. & GRUSEC, J. E. (1985). Parent attribution processes in the socialisation of children. In I. E. Sigel (Ed.) *Parental Belief System: the Psychological Consequences for Children*. Hillsdale: N. J.: Lawrence Erlbaum.

- DOISE, W., & MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- DOTTO, F. E. (1996). *A educação do amor humano na perspectiva de P. Kentenich*. Santa Maria: Centro Mariano.
- DURHEIM, E. (1974). *L'éducation morale*. Paris: PUF.
- EGAN, K. (1988). *Teaching as storytelling*. London: Routledge.
- EISENBERG, N. (1982). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- EISENBERG, N. (1982). The Development of reasoning regarding prosocial behavior. Eisenberg, N. (Ed.), *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- EISENBERG, N. e LENNON, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 1, pp. 100-31.
- EISENBERG, N., SHELL, R. PASTERNAK, J., LENNON, R., MATHY, R. e BELLER, R. (1987). Prosocial development In middle childhood: A longitudinal Study. *Development Psychology*, 23, 712-718.
- ELAM, S. M., ROSE, L. C. & GALLUP, A. M. (1944). Gallup poll. In *Phi Delta Kappa*, 76(1), pp. 41-56.
- ELCHARDOS, M. (1998). The recent discovery of the value of values. Lessons for the schools. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.103-130.
- ELICKER, J., ENGLUND, M. & SROUFE, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. R. Parke & G. W. Ladd (Eds.) *Family-Peer relationships: modes of linkage*. Hillsdale: N. J.: Lawrence Erlbaum.
- ERIKSON, E. (1976 a). *Identidade: Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- ERIKSON, E. (1976 b). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.

- ERIKSON, E. (1994). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton and Company.
- ESTRELA, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- FAURE, E. ed al. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand/São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- FERNÁNDEZ, J. (1985 a). *Autoridad y confianza en la educación*. Santiago: Editorial Prátrix.
- FERNÁNDEZ, J. (1985 b). *Educación de la libertad*. Santiago: Editorial Prátrix.
- FERNÁNDEZ, J. (1986). *La estabilidad psicológica: Importancia de las vinculaciones en la educación*. Santiago: Editorial Prátrix.
- FERNÁNDEZ, R. (1994). El rol paterno. In Fernández, R. (dir.), *La Mujer, el Varón, los Hijos*. Santiago: Editorial Prátrix, pp. 175-177.
- FERNÁNDEZ, R. (1997). *En busca de la propia identidad*. Santiago: Editorial Prátrix.
- FERNÁNDEZ, R. (1998). *Schoenstatt: Uma missão para o nosso tempo*. Lisboa: Editorial Prátrix.
- FIGUEIREDO, E. (1988). *Portugal: Os próximos 20 anos*, vol. II *Conflito de gerações, conflito de valores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FLAVEL, J. et al. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Willey.
- FONSECA A. C. (1987). Um estudo sobre o desenvolvimento moral da criança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXI: 503-522.
- FORD, M. e LOWREY, C. (1986). Gender differences in moral reasoning: A comparison of the use of justice and care orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 4, pp. 777-83.
- FORMOSINHO, Júlia (1996) *Educação pré-escolar: a construção*

- social da moralidade*. Porto, Porto Editora.
- FRANÇA, L. de (1990). Europa 1992: Que valores? *Inovação*, vol. 3, Nº1-2. pp. 61-65.
- FRANKL, V. - *Man's search for meaning*. Washington: Washington Press.
- FREUD, S. (1940). *An outline of psycho-analysis*. Standard Editions, 23, pp.144-207.
- GABARDINO, J., BRONFENBRENNER, V. (1976). The socialisation of moral judgement and behaviour in cross-cultural perspective. In Lickona, T. (ed.), *Moral Development and behaviour*. New York: Holt, Rinehart and Winston. pp.70-83.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIBBS, J. C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's theories of morality. In W. Kurtines, J. L. Gewirtz (eds.) *Handbook of Moral Behaviour and Development*, volume I: *Theory*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers pp. 183 - 221.
- GILLIGAN, C. & ATTANUCCI, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, pp. 223-237
- GILLIGAN, C. (1977). In a different voice: Women's conception of the self and morality. *Harvard educational review*, 47, pp. 481-517.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GILLIGAN, C. (1987). Moral orientation and moral development. In Kittay, E. & Meyers, D. (eds.) *Women and moral theory*. Totowa NJ: Rowman & Littlefield, pp. 19-33.
- GILLIGAN, C., (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and morality. *Harvard educational review*, 37, pp. 481-517.

- GILLIGAN, C., BROWN, L. & ROGERS, A. (1990). *Psyche embedded: A place for body, relationships and culture in personality theory*. In Rabin, A., Zucker, R., Emmons, R. & Frank, S. (eds.) *Studying person and lives*. New York: Springer, pp.86-144.
- GILLIGAN, C., et all. (1988). *Mapping the moral domain*. Cambridge: Harvard University Press.
- GOMES-PEDRO, J.(1985). *Direito à vinculação*. *Revista Portuguesa de Pediatria*, 16, pp. 33-36.
- GOMES-PEDRO, J.(1998). *Criança, família e sociedade*. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 29, (2),pp.105-113.
- GOMES-PEDRO, J., COSTA, C.,ALMEIDA, J., BARBOSA, A. (1987). *A avaliação dos comportamentos materno e infantil em situação de interacção*. *Revista Portuguesa de Pediatria*, 18, pp. 113-126.
- GOMES-PEDRO, J., PATRÍCIO, M. (1997). *Comunicação e desenvolvimento dos vínculos na criança*. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 28, (4), pp. 307-311.
- GOMES-PEDRO, J., PATRÍCIO, M., CARVALHO, A., GOLDSCHMIDT,T., TORRAL-GARCIA, F., MONTEIRO, M. B.(1995). *Early intervention with Portuguese mothers: A 2-years follow-up*. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 1, 16, pp. 21-28.
- GOODNOW, J. J. & COLLINS, W. A. (1990). *Development According to Parents: The Nature, Sources, and Consequences of Parents Ideas*. Hove, East Suss.: Lawrence Erlbaum.
- GORDON, T. (1975). *Parent effectiveness training*. New York: New American Library.
- GORDON, T. (1975). *Teacher effectiveness training*. New York: Peter H. Wyden.
- GRUENEICH, R. (1982). *The development of children' integration rules for making moral judgements*. *Child Development*, 53, pp. 887-894.



- GUILLY, M. (1988). Interaction entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs, In Perret Clermont & Nicolet (dir.) *Interagir et connaître*. Fribourg: Delval.
- GUINDON, J. (1982). *Vers l'autonomie psychique*. Paris: Edition Fleurus.
- HAAN, N., SMITH, M. BLOCK, J. (1968). Moral reasoning of young adults: Political-social behavior, family background, and personality correlates. *Journal of personality and Social Psychology*, 10, pp. 183-201.
- HABERMAS, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. Boston: Beacon.
- HABERMAS, J. (1989). Justice and solidarity: On the discussion concerning stage. *The Philosophical Forum*, 21(1-2), pp. 35-52.
- HAIPT, M. (1989). Learning to care. *Momentum*, 20(1), pp. 52-4.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw Hill, Lisboa.
- HARLOW, H. & ZIMMERMANN, R (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 130, 421.
- HARLOW, H. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, pp.673-685.
- HART, C. G. DEWOLF, D. M., WOZNIAK, P. & BURTS, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: relations with preschooler's playground behavioural orientations and peer status. *Child Development*, vol. 63, n° 4, pp. 879-892.
- HART, L. (1993). *The winning family*. Berkeley, Celestialarts.
- HARTER, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In Mussen, P. (ed.) *Handbook of Child Psychology*. vol. IV Socialisation, personality, and social development. New York, John Wiley and Sons.
- HARTSHORNE, H., MAY, A. (1930). *Studies in the nature of character*. New York: Macmillan.

- HASBÚN, Raúl (1982). La Autoridad paterna en la familia. *Carisma*, n° 6. Santiago: Editorial Patris, pp. 22-34.
- HIGGINS, A. (1991). The just community approach to moral education: Evolution of the idea and recent findings. In W. M. Kurtines e J. L. Gewirtz, *Handbook of Moral Behaviour and Development*, volume 3: *Application*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publish, pp. 111 - 141.
- HIGGINS, A., et all. (1990). *Comparing moral culture: Results and case studies in moral education - Justice and community (A study of three democratic schools)*. New York: Columbia University Press.
- HOFFMAN, M. (1970). Moral development. In Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of Child Psychology*. Vol. 2. New York: John Willey, 261-359.
- HOFFMAN, M. L. (1970). Moral development. In P. H. Mussen (ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, volume 2. New York: Willey, 3ª ed., pp. 261 - 359.
- HOFFMAN, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, pp. 607-622.
- HOFFMAN, M. L. (1983). Affective and cognitive process in moral internalisation. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, W. W. Hartup (eds.), *Social Cognition and Social Development: A Sociocultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 236 - 274.
- HOFFMAN, M. L. (1987). The contributions of empathy to justice and moral judgement. In N. Eisenberg e J. Strayer (eds.), *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOFFMAN, P., (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Development Psychology*, 11, pp. 228-39.
- HOFFMAN, P., (1980). Adolescent morality in developmental perspective. Adelson, J. (Ed.): *Handbook of Adolescent*

*Psychology*. New York: Wiley-Interscience.

- HOWARD, Steele et al. (1996). Associations among attachment classifications of mothers, fathers and their infants. *Child Development*, v. 67, n 2, April 1996, pp. 541-555.
- IBÁÑEZ-MARTIN, J. (1990). Formação cívica e sistema democrático. *Inovação*, vol. 3, Nº1-2. pp. 30-38.
- KAJAN, J., e BLOMM, S. (1988). *The emergence of morality*. Chicago: University of Chicago Press.
- KEGAN, J., LAMB, S. (1987). *The emergency of morality in young children*. Chicago: The University Press.
- KEGAN, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Harvard: Harvard University Press.
- KENTENICH, J. (1970). *Oktoberbrief 1949*. Vallendar-Schönstatt: Editorial Patris.
- KENTENICH, J. (1971). *Para un mundo del mañana*. Nuevo Schoenstatt: H.M. Schoenstatt.
- KENTENICH, J. (1972). *Das Lebensgeheimnis Schönstatts*, vol. I e II. Vallendar-Schönstatt: Editorial Patris.
- KENTENICH, J. (1982 a) - Ethos familiar y autoridad paternal. *Carisma*, nº 6. Santiago: Editorial Patris, pp. 79-87.
- KENTENICH, J. (1982 b). El Problema de la autoridad. *Carisma*, nº 6. Santiago: Editorial Patris, pp. 89-95.
- KENTENICH, J. (1982). La vivencia del hogar. *Carisma*, nº 5. Santiago: Editorial Patris, pp. 69-82.
- KENTENICH, J. (1983). *Que surja el hombre nuevo* (Jornada Pedagógica de 1951). Santiago: Editorial Schoenstatt.
- KENTENICH, J. (1984). *Linhas fundamentais de uma pedagogia moderna para o educador católico* (Jornada Pedagógica de 1950). Santa Maria: IM.
- KENTENICH, J. (1985). *Desafíos de nuestro tiempo*. Santiago: Editorial Patris.
- KENTENICH, J. (1989). *Educación mariana para el hombre de hoy*.

*Education and Kohlberg.* Birmingham (Alabama): Religious Education Press.

KOHLBERG, L. (1971, 1981a). From "is" to "ought": How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study or moral development. T. Mischel (ed.), *Cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press.

KOHLBERG, L. (1971, 1981b). Indoctrination versus relativity in value education, in L. Kohlberg (ed.), *Essays on Moral Development*, volume I, *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.

KOHLBERG, L. (1974). Education, moral development and faith. *Journal of Moral Education*, 4, pp.5-16.

KOHLBERG, L. (1977). *Essays on moral development*, Vol. 1 - *The philosophy of moral development*. S. Francisco: Harper & Row.

KOHLBERG, L. (1977). The implications of moral stages for adult education. *Religious Education*, 72, pp. 183-201.

KOHLBERG, L. (1982). Moral development does not mean liberalism as destiny: Reply to R. Shaeder. *Contemporary psychology*, 27, pp. 935-40.

KOHLBERG, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.

KOHLBERG, L. (1988). *Moral education, justice and community*. New York: Columbia University Press.

KOHLBERG, L. e POWER, C. (1981). Moral development, religious development, and the question of a seventh stage. *Zygon*, 16, n° 1.

KOHLBERG, L. e SELMAN, R. L. (1972). *Preparing school personnel relative to values: A look at moral education in the school*. Washington, D. C.: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

KOHLBERG, L., CANDEE, R. (1984). The relationship of moral

- judgement, to moral action. In Kurtines, W. & Gewirtz, J. (eds.), *Morality, Moral behaviour and Moral Development*. New York: John Willey & Sons, pp. 52-73.
- KUHN, D. (1988). Cognitive Development. In M. H. e M. L. Lamb (eds.), *Development Psychology: An advanced text book*, (2<sup>a</sup> ed.), pp. 205 - 260.
- KUHN, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2<sup>a</sup> ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- KURTINES, W. & GEWIRTZ, J. (Eds.) (1987). *Moral development through social interaction*. New York: Wiley.
- KURTINES, W. M., GEWIRTS, J. L. (1991). *Handbook of moral behaviour and development*, vol. 1,2,3. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- LADD, G. W. (1992). Themes and theories: perspectives on processes in family-peer relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.). *Family-Peer relationships: modes of linkage*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- LANGDADE, S. (1986). A revision of structural - development theory. Sapp, G. (Ed.). *Handbook of Moral Development*. Birmingham: Religions Education Press.
- LANGFORD, P. & CLAYDON, L. F. (1989). A non-kohlbergian approach to the development of justifications for moral judgements. *Educational Studies*, 15(3), pp. 261-79.
- LANGFORD, P. & D'CRUZ, J. (1989). A new way of scoring moral judgment interviews. *Journal of Moral education*, 18, n° 2, pp. 115-130.
- LE GRAIN (1985). *Le défi pédagogique: construire une pédagogie populaire*. Bruxelles: Les Editions Ouvrières.
- LEAHY, R. (1981). Parental practices and the development of moral judgement and self-image disparity during adolescence. *Developmental psychology*, 17, pp. 580-94.
- LEITÃO, M. L., PIRES, I. V., GALINO, M. J., PANHAIS, F. (1993). *Um itinerário pedagógico: Ensinar é Investigar, v.I - Da*

criança ao aluno. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

LEITÃO, M. L., PIRES, I. V., GALINO, M. J., PANHAIS, F. (1997). *Um itinerário pedagógico: Ensinar é Investigar, v.II - Eu e os outros*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

LEITE, E., MALPIQUE, M., SANTOS, M. R. (1991). *Trabalho de projecto*. Vol. 1: Aprender por projectos centrados em problemas; Vol. 2: Leituras comentadas. Lisboa: Edições Afrontamento.

LEON, M. (1980). Integration of intent and consequence information in children's moral judgements. In F. Wilkening, J. Becker e T. Trabasso (eds.), *Information Integration by Children*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 71 - 97.

LEON, M. (1982). Rules in children's moral judgements: Integration of intent, damage and rationale information. *Development Psychology*, 18, pp. 835 - 842.

LEON, M. (1984). Rules mothers and sons use to integrate intent and damage information in their moral judgements. *Child Development*, 55, pp. 2106 - 2113.

LICKONA, Th. (1988). Educating the moral child. *Principal*, 68(2), pp. 6-10.

LICKONA, Th. (1988). Four strategies for fostering character development and academics in children. *Phi Delta Kappan*, 69(6), pp. 419-23.

LIPMAN, M. (1987). Ethical reasoning and the craft of moral practice. *Journal of Moral Education*, 16, 2, pp. 139-47.

LOBROT, M. (1973). *A pedagogia institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.

LOURENÇO O. (1988). *Altruísmo: Generosidade ou competência sócio-cognitiva?* Lisboa: INIC.

LOURENÇO O. (1990). Para uma explicação piagetiana do desenvolvimento do altruismo na criança: Mais alguma

Bueno Aires: Editorial Patris.

KENTENICH, J. (1991). *Pedagogia schoenstattiana para la juventud: Linhas fundametais* (Jornada Pedagógica de 1931). Buenos Aires: Editorial Patris.

KENTENICH, J. (1993). *La educación en un cambio de época*. Santiago: Editorial Schoenstatt.

KENTENICH, J. (1996 a). *Pedagogia mariana do matrimónio*. Santa Maria: Centro Mariano.

KENTENICH, J. (1996 b). *Desafio social*. Santiago: Editorial Schoenstatt.

KIDDER, R. (1998). Global ethics for the new millenium: A framework for educators. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 65-71.

KIM, D., SOLOMON, D., ROBERTS, W. (1995). *Classroom practices that enhance students' sense of community*. Paper presented at the Annual Convention of the American Educational Research Association, San Francisco, April 1995.

KIRCHENBAUM, H. (1977). *Values clarification: An advanced handbook for trainers and teachers*. Lajolla, Calif.: University Associates Press.

KNOWLES, R. e MCLEAN, G. (eds.) (1986). *Psychological foundations of moral education and character development*. Lanham: University Press of America.

KOBAC, R., SUDLER & GAMBLE, W. (1991). Attachment and depressive symptoms during adolescence: A developmental pathways analysis. *Development and Psychopathology*, 3, pp. 461-474.

KOHLBERG, L. & CANDEE, D. (Eds.) (1989). *Research in moral development*. Cambridge: Harvard University Press.

KOHLBERG, L. (1968). Stages in moral growth *International Journal of Religious Education*, 44, pp. 8-9.

KOHLBERG, L. (1971). Stages of Moral Development as a basis for moral education. B. Munsey (ed.), *Moral Development, Moral*

- evidência, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, pp. 107-114.
- LOURENÇO O. (1991). Is the care orientation distinct from de justice orientation? Some empirical data in ten- to eleven-year-old children. *Archives de Psychologie*, 59, pp. 17-30.
- LOURENÇO O. (1993). *Crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.
- LOURENÇO O. (1994). Portuguese children's judgements of moral, prosocial, and academic norms: Duty or aspiration? *International Journal of behavioral development*, 17 (2), pp. 367-381
- LOURENÇO O. (1995). Família, educação e desenvolvimento: Há estrelas, planetas e cometas! ... *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIX, nº 1, 3-20.
- LOURENÇO O. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- LOURENÇO, O. (1995). A comunidade justa de Kohlberg: Um caso especial de educação moral. *Revista de Educação*, 1, pp.27-39.
- LOURENÇO, O. (1996). Reflections on narrative approaches to moral development. *Human Development*, 39, pp.83-99.
- LYONS, N. (1983). Two perspectives: On self, relationships, and morality. *Harvard educational review*, 53, pp. 125-145.
- MACCOBY, E. E. & MARTIN, J. A. (1983). Socialisation in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology* (vol. 4), E. M. Hetherington (Ed. Vol.). New York: John Wiley and Sons.
- MACCOBY, E. E. (1983). Let's not over attribute to the attribution process: Comments on social cognition and behaviour. In E. T. Higgins, D. N. Ruble e W. W. Hartup (ed.), *Social Cognition and Social Development: A sociocultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 346 - 370.



- MACCOBY, E. E., MARTIN, J. A. (1983). Socialisation in the context of the family: Parent-child interaction. In Paul H. Mussen (ed.) *Handbook of Child Psychology*, volume IV: *Socialisation, personality, and social development*. New York: John Willey & Sons, pp. 1-101.
- MACEDO, B. (1995). *A construção do projecto educativo de escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MACINTYRE, A. (1984). *After virtue. A study in moral philosophy: A history of moral philosophy from Homeric age to the twentieth century*. New York: Macmillan.
- MARQUES R. (1990). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social - Objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES Ramiro (1991). *A educação para os valores morais no ensino básico: O currículo implícito e o explícito*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada).
- MARQUES, R. (1989). A educação moral e cívica na Proposta Global de Reforma. *Inovação*, Vol.2, nº1, pp. 37-40.
- MARQUES, R. (1990). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social: Objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa, Texto Editora.
- MARQUES, R. (1990). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, R. (1994). Colaboração família-escola-estudo de caso. *Inovação*, vol. 7, pp. 357-375.
- MARTIN, J. (1984). Bringing women into educational thought. *Educational Theory*, 34, 4, pp. 341-54.
- MARTIN, J. (1986). Redefining the educated person: Rethinking the significance of gender. *Educational researcher*, 6, pp. 6-10.
- MARTIN, M. (1986). Science education and moral education. *Journal of Moral Education*, 15, 2, pp. 99-108.

- MARTINS, G. O. (1990). Educação cívica. *Inovação*, vol. 3, Nº1-2. pp. 11-15.
- McCLELLAN, B. (1992). *Schools and the shaping of character: Moral education in America*. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies / Social Science Education and The Social Studies Development Centre, Indiana University.
- McGETTRICK, B. (1991). Some implications for education (Chapter 17). In Baker, D., Halman, L., Vloet, A. (relatores) *The European values study 1981 - 1990*. The European Values Group.
- McGETTRICK, B. (1995). *Values and educating the whole person*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum
- McGETTRICK, B. (1996). *Changing values for a better world*. Catholic Union of Great Britain.
- McGETTRICK, B. (1996). *Values and education*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- McGETTRICK, B. (1997). *Education for happiness*. Glasgow: St. Andrew's College/Lisboa: Escola Superior de Educação.
- MCKINNERY, J. (1980). Moral development and the concept of values. Windmiller, M., Lambert, N. & Turiel, E. *Moral development and socialization*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 201-15.
- MCPHAIL, P., UNGOED-THOMAS, J., & CHAPMAN, H. (1975). *Lifeline*. Miles III: Argus Communications.
- MEACHAM, J. A. (1992). Values in postpositivist developmental research: Communication among researchers, participants and consumers. In Kurtines, W. M., Azmitia, M. & Gewirtz, J. L. (eds.), *The role of values in psychology and human development*. New York: John Willey & Sons, pp. 63-88.
- MEIRIEU, P. (1992). *Enseigner: scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF.
- MERRIAM, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. S. Francisco & Londres: Jossey-Bass

Publishers.

- MERRIAM, S. (1988). *Qualitative research and case study applications in education*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MIKULINCER, M. & EREV, I. (1991). Attachment style and the structure of romantic love. *British Journal of Social Psychology*, 30, pp. 273-291.
- MISCHEL, W., MISCHEL, H. N. (1976). A social-cognitive learning approach to morality and self-regulation. In Lickoma, T. (ed.), *Moral Development and behaviour*. New York: Holt, Rinehart and Winston. pp. 84 - 107.
- MONTAGNER, H. (1988). *L'attachement: les débuts de la tendresse*. Paris: Odile Jacob.
- MORIN, E. (1977). *La méthode, v. 1 La nature de la nature*. Paris: Seuil.
- MUGNY, G. & CARUGATI, F. (1985). *L'Intelligente au pluriel: Les Représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cosset: Editions Delval.
- NACHMIAS, M. et al. (1996). Behavioural inhibition and stress reactivity: The moderating role of attachment security. *Child Development*, v. 67, n 2, April 1996, pp. 508-522.
- NODDINGS, N. (1984). *Caring*. Berkeley: University of California Press.
- NODDINGS, N. (1987). Do we really want to produce good people? *Journal of Moral Education*. 16, 3, pp. 177-88.
- NÓVOA, A. (1990). *A instituição escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- NÓVOA, A. (Org.) (1990). *À procura de uma pedagogia humanista*. Lisboa: INIC.
- NÓVOA, A. et al. (1995). *As organizações escolares em análise*. Nóvoa, A. (cord.). Lisboa: D. Quixote.
- OPPENHEIM, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and*

*attitude measurement*. London: Pinter Publishers.

- OSÓRIO, M. H. (1997). *Desenvolvimento sócio-moral no 1º Ciclo do Ensino Básico: Uma experiência de supervisão*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, (documento policopiado).
- OSÓRIO, M. H. (1997). *Desenvolvimento Sócio-Moral no 1º Ciclo do Ensino Básico: Uma experiência de Supervisão*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de mestrado não publicada).
- PACKER, M. J. (1985). Hermeneutic inquiry in the study of human conduct. *American Psychologist*, 40, pp. 1081-1093.
- PACKER, M. J. (1992). Toward a post-modern psychology of moral action and moral development. In Kurtines, Azmitia e Gewirtz (ed.) *The role of values in psychology and human development*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- PERRET-CLEREMONT, A. N. & NICOLET, M. (1988). *Interagir et connaître*. Fribourg: Delval.
- PERREZ, M. (1993). *Violence familiale: phénomène de nature et/ou de culture*. Conferência apresentada no 4ème Congres International sur l' Education Familiale. Fribourg, Université de Fribourg.
- PIAGET, J. (1923). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge and Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1932). *The moral judgement of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- PIAGET, J. (1981). Intelligence and affectivity: Their relationship during child development. In T. A. Braun e

- C.E. Kaegi (eds. e trad.). Palo Alto, CA: *Annual Reviews*.  
(Original publicado em 1954).
- PIAGET, J., INHELDER, B. (1966). *A psicologia da criança do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.
- PINTASSILGO, M. L. (1998). - Uma ética global num mundo de problemas globais. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.72-86.
- PINTO, M. (1998). - Democracia e cidadania: o papel dos valores: Comentários. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 49-54.
- PIRES, I. V. (1992). *Processo de resolução de problemas: Uma abordagem à construção de conhecimento matemático por crianças do ensino primário*. Lisboa, Associação de Professores de Matemática.
- PIRES, I. V., ROSA, J. C., NIZA, S. (1990). O professor, a escola e a comunidade. *Inovação*, vol. 3, Nº1-2. pp. 155-160.
- PONTE, J. P. (1990). *O computador um instrumento da educação*. Lisboa, Texto Editora.
- PORTUGAL G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenrenmer*. Aveiro: CIDInE.
- POURTOIS, J.-P. & DESMET, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: Presse Universitaire de France
- POURTOIS, J.-P. et MAOLONI M.-P. (1993). *Les expériences positives à l'école. Rapport de recherche - Ministère de l'Éducation et de la Formation*. Mons: CERIS.
- POURTOIS, J.-P. et MAOLONI M.-P. (1994). *La parole aux étudiants: les expériences positives à l'école. Rapport de recherche - Ministère de l'Éducation et de la Formation*. Mons: CERIS.
- POURTOIS, J.-P. et MAOLONI M.-P. (1994). Le vécu scolaire de l'élève de l'enseignement professionnel, *Annales du CERIS*, nº 4, pp. 77-93.

- POWNEY, J. et al. (1995). *Understanding values education in the Primary School*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- PRZESMYCKI, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette Education.
- RATHS, L., HARMIN, M. e SIMON, S. (1966). *Values and teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- RESNICK, G (1991). - *Attachment and self-representation during early adolescence*. Comunicação apresentada no "Biennial Meeting of Society for Research in Child Development". Seattle.
- ROGERS, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod
- ROGERS, C. (1980). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.
- ROSA, J. C. (1998). - Educação para os valores. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.131-146.
- ROSNAY, J. de (1975). *Le macroscopie: Vers une vision global*. Paris: Éditions du Seuil.
- RUBIN, K. H. & MILLS, R. S. (1992). Parents thought about children's socially adaptive and maladaptive behaviours: stability, change and individual differences, in I. E. Singel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.) *Parental Belief Systems: The psychological consequences for children*, 2<sup>nd</sup> Edition. Hillsdale: N. J.: Lawrence Erlbaum.
- RYAN, K. & THOMPSON, M. (1975). Moral education's muddled mandate: Comment on a survey of Phi Delta Kappan. *Phi Delta Kappan*, LVI, pp. 663-66.
- SALTZTEIN, H. D. (1976). Social influence and moral development: A perspective on the role of parents and peers. In Lickona, Th.(ed.), *Moral development and behaviour: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SCHIRP, H. (1989). Os direitos do homem e o desenvolvimento

- cognitivo-moral. *Revista Inovação*, nº especial. pp. 47-63.
- SCHULZ, Angelika (1995). *Identitätsbildung: Der Pädagoge Pater J. Kentenich und die Identitätstheorie von Erik H. Erikson*. Schonstatt: Verlag.
- SCHWARTZ, B. (1990). The creation and destruction of value. *American Psychologist*, 45(1), pp. 7-15.
- SCOTTISH CONSULTATIVE COUNCIL ON THE CURRICULUM (1991). *Values in education: An SCCC paper for discussion and development*. Dundee: SCCC.
- SCOTTISH CONSULTATIVE COUNCIL ON THE CURRICULUM (1992). *Values in education. Classroom climate: A considered approach*. Dundee: SCCC.
- SCOTTISH CONSULTATIVE COUNCIL ON THE CURRICULUM (1992). *Values in education: An evaluation*. Dundee: SCCC.
- SCOTTISH CONSULTATIVE COUNCIL ON THE CURRICULUM (1992). *Values in education: Values and the whole school - climate and culture*. Dundee: SCCC.
- SCOTTISH CONSULTATIVE COUNCIL ON THE CURRICULUM (1994). *A sense of belonging*. Dundee: SCCC
- SCOTTISH CONSULTATIVE COUNCIL ON THE CURRICULUM (1995). - *The heart of the problem: A paper for discussion and development*. Dundee: SCCC
- SELIGMAN, M. E. P. (1996). *The optimistic child*. New York: Harper Perennial.
- SELMAN, R. (1971). The relation of role-taking to the development of moral judgement in children. *Child Development*, 42, pp. 79-91.
- SELMAN, R. (1980). *The growth of impersonal understanding*. New York: Academic Press.
- SELMAN, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- SELMAN, R. L. (1976). *Social-cognitive understanding. A guide*

to educational and clinical practice. Lickona, T. (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

SIEGEL, W. P. - *Hacia una sicología educativa para la Iglesia del siglo XXI*. Santiago: Editorial Patris (em publicação)

SIEGEL, W. P. (1981). La actitud y vinculación mariana en el pensamiento educacional de Jose Kentenich. *Carisma*, n. 4. Santiago: Editorial Patris, pp.16-33.

SIGEL, I. E. (1992). Introduction. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*, Second Edition. Hillsdale: N. J.: Lawrence Erlbaum.

SIGEL, I. E. (1992a). The belief-behaviour connection: a resolvable dilemma?, In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow, *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*, Second Edition. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

SILVA, A. S.; PINTO, J. M. - *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, P. (1994). Relação escola-família em Portugal. *Inovação*, 7, pp. 307-347.

SOSA, H. (1991). La vinculación a las cosas: Dinámica de la relación y multiple Mensaje. In Fernandez, R. (dir.) *Amar lo creado*. Santiago: Editorial Patris.

SPITZ, R. (1946). - Analytic depression. In Eissler, R., Freud, A., Hartmann, H. & Kris, M. (Managing editors), *Psychoanalytic Study of the Child*, 2, pp. 313-342.

SPITZ, R. (1960). - Discussion of Dr. Bowlby's paper. In Eissler, R., Freud, A., Hartmann, H. & Kris, M. (Managing editors), *Psychoanalytic Study of the Child*, XV, pp.85-94.

SPITZ, R. (1965). - *The first year of life*. New York: International Universities Press.

SPITZ, R. (1979). - *A formação do ego: Uma teoria genética e de*



campo, S. Paulo: Martins Fontes.

STRADA, A. (1982). Concepto y practica de la autoridad. *Carisma*, nº 6. Santiago: Editorial Patris, pp. 4-20.

STRADA, A. (1991). *Propuesta Pedagógica*. Argentina: Editorial Patris.

SULLEROT, E. (1993). *El Nuevo Padre*. Barcelona: Ediciones B.

SULLIVAN, E. (1980). Can values be thought? Windmiller, M., Lambert, N. & Turial, E., (Eds.) *Moral development and socialization*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 219-242.

SULLIVAN, E. V. (1977). A study of Kohlberg's structure theory of moral development: A critique of liberal social science ideology. *Human Development*, v. 20, pp. 352-376.

TAPPAN, M. B. & BROWN, L. M. (1989). Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral development and moral education. *Havard Educational Review*, v. 59, 2, pp.182-205.

TAPPAN, M. B. & BROWN, L. M. (1989). Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral development and moral education. *Harvard Educational Review*, 59(2).

TAPPAN, M. B. e BRWN, L. M. (1989). Stories told and lessons learned: Toward a Narrative approach to moral development and moral education. *Harvard education review*. Vol. 59, nº 2, 182-205.

TETI, Douglas, et al. (1996). And Baby makes four: Predictors of attachment security among pre-school-age firstborns during de transition to siblinghood. *Child Development*, v. 67, n 2, April 1996, pp. 579-596.

THOMAS, M. (1989). A proposed taxonomy of moral values. *Journal of Moral Education*, vol. 18. Nº1, pp. 60-75.

TITUS, D. (1996). *Teaching democratic values which balance unity and diversity in a pluralistic society*. Comunicação apresentada no Meeting of the Association of Teacher Educators, Tarpon Spring, F L.

- TOURRAINE, A. (1993). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- TSCHOUMY, J. (1989). Entre o dizer e o fazer: Porquê esta distinção? *Revista Inovação*, nº especial, pp. 63-76.
- VALENTE M. O. (1995). A educação, os valores e a formação de professores. *Revista de educação*. vol. V, 1, pp. 21-26.
- VALENTE, M. O. (1998). Valores e educação: Comentários. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.147-149.
- VALENTE, O. (1989). A educação para os valores. *O ensino básico em Portugal*. Porto: Edições ASA, pp. 173-72.
- VALENTE, O. (1995). A educação, os valores e a formação de professores. *Revista de Educação*, v. V, 1, pp. 21-26.
- VASCONCELOS, T. M. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto, Porto Editora.
- VOGEL, E.; RUIZ, X. (1991). Consumismo e vida cristiana. In Fernández, R. (dir.) *Amor lo creado*. Santiago: Editorial Patris, pp. 65-89.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1988). *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes.
- WAGNER, B. M. & PHILLIPS, D. A. (1992). Beyond beliefs: Parent an child behaviour and children's perceived academic competence. *Child Development*, 63, pp. 1380-1391.
- WALKER, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55, pp. 677-91.
- WALKER, L. J. (1989). A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development*, 60(1), pp. 157-66.
- WALKER, M. U. (1989). What does the different voice say: Gilligan's women and moral philosophy. *Journal of Value Inquiry*, 23, pp. 123-24.

- WARD, T. (1989). *Values begin at home*. Wheaton, Illinois: SP Publications.
- WEISS, R. (1975). *Marital separation*. New York: Basic Books.
- WEISS, R. (1978). Couples relationships. In M. Corbin (Ed.), *The couple*. New York: Penguin Books.
- WEISS, R. (1979). *Going it alone: The family life and social situation of the single parent*. New York: Basic Books.
- WEISS, R. (1982). Attachment in adult life. In C. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behaviour*. London: Tavistock Publications.
- WILSON, J. (1986). Competition. *Journal of Moral Education*, 18, 1, pp. 26-32.
- WINGFIELD, L. & HASTE, H. (1987). Connectedness and separateness: Cognitive style or moral orientation? *Journal of moral education*, 16, 3, pp. 214-25.
- WINNICOTT, D. W. (1958). Transitional objects and transitional phenomena. In Winnicott, D. W. *Collected Papers*. London: Tavistock Publications.
- WINNICOTT, D. W. (1978). *Le processus de maturation chez l'enfant*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- WYNNE, E. (1986). The great tradition in education: Transmitting moral values. *Educational Leadership*, 43, pp. 4-9.
- YIN, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications
- YOULISH, S. (1980). The reach for a civic religion: A history of the character education movement. *America, 1890-1935*. Washington, DC: University Press of America.

